



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELE ALMENARA PARRE

A LEGISLAÇÃO PROMULGADA NO ESTADO DE SÃO PAULO SOBRE CONVIVÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR (2009 – 2020): VIRTUDES E LIMITES

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro

2020

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Biociências – *Campus* de Rio Claro

**A LEGISLAÇÃO PROMULGADA NO ESTADO DE SÃO
PAULO SOBRE CONVIVÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR
(2009 – 2020): VIRTUDES E LIMITES**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Marilda da Silva

RIO CLARO – SP

2020

P259l Parre, Daniele Almenara
A legislação promulgada no estado de São Paulo sobre convivência no espaço escolar (2009 – 2020): virtudes e limites / Daniele Almenara Parre. -- Rio Claro, 2021
85 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Marilda da Silva

1. Convivência. 2. Convivência Escolar. 3. Legislação Paulista. 4. Políticas Públicas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A LEGISLAÇÃO PROMULGADA NO ESTADO DE SÃO PAULO SOBRE CONVIVÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR (2009 – 2020): VIRTUDES E LIMITES

AUTORA: DANIELE ALMENARA PARRE

ORIENTADORA: MARILDA DA SILVA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARILDA DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Didática / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Profa. Dra. VERA TERESA VALDEMARIN (Participação Virtual)
Departamento de Ciências da Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Prof. Dr. ELMIR DE ALMEIDA (Participação Virtual)
Universidade de São Paulo / Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - SP

Rio Claro, 06 de abril de 2021

AGRADECIMENTOS

Tenho muito claro que embora, muitas vezes, o processo de formação e desenvolvimento acadêmico foi dolorosamente solitário para mim, não poderia chegar até o dia de hoje sem um pouco de sorte e muita ajuda. A toda ajuda que tive e a todos aqueles que mesmo que por alguns momentos não deixaram com que eu desistisse, minha profunda gratidão. Vou agradecer algumas pessoas especialmente, pois sempre acreditaram que eu conseguiria:

A minha orientadora prof.^a. Marilda da Silva, por me ensinar novos significados, por orientar meu espírito rebelde, por acreditar que eu chegaria aqui. Por me inspirar durante toda a jornada da pesquisa. Por me defender quando precisei, principalmente, por me defender de mim mesma. Pelas críticas e discussões compartilhadas com tanta generosidade, pela coragem, crença e profissionalismo desmedido. Gostaria de agradecer profundamente o privilégio de aprender tanto.

A minha família, que da sua forma sempre me mostrou que eu poderia fazer tudo que eu quisesse, por me incentivar direta e indiretamente a correr atrás dos meus sonhos, possibilitando que eu chegasse até aqui.

Ao Del, meu marido, parceiro e amigo. Pela paciência de ouvir todas as versões dessa pesquisa mesmo sem entender uma palavra do que eu estava dizendo. Por acreditar nos meus sonhos e mostrar que a vida pode ser vivida com intensidade e felicidade. Por me acolher em meio ao caos e fazer os meus dias ficarem mais leves. Por sempre ter um plano B e uma rota de fuga, por ser a maior razão de eu nunca ter desistido.

Ao Eder, minha pessoa favorita no mundo. Pelas inúmeras conversas, pelos desabafos, pelas risadas de doer a barriga e por todas as discussões regadas a café, chá, vinho e metáforas psicológicas. Por sempre estar presente quando precisei.

Ao Rodrigo, meu irmão de coração, agradeço por me ensinar novos significados, por me ensinar a ter paciência de ouvir todas as suas versões e visões das histórias. Por ter um filme na manga e uma panela de pipoca na mão para aliviar o peso dos dias.

Aos meus alunos, que todos os dias acreditam no meu trabalho me mostrando que a mudança é possível e por inspirarem cada reflexão desta pesquisa.

As minhas colegas de formação Mariana e Deisiane que com tanta bondade e generosidade estenderão a mão e compartilharam conhecimentos e inúmeros desabafos.

As Professoras Andrea Osti e Luciane Tognetta por todas as suas contribuições na banca de qualificação pela leitura atenciosa e dedicação com essa pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP - Rio Claro pela oportunidade de aprender e me desenvolver enquanto aluna: profissional e pesquisadora.

A todos aqueles que contribuíram com essa pesquisa e com todo o crescimento que esse processo me proporcionou.

Minha sincera Gratidão!

**"A arte de viver é simplesmente a arte de conviver... simplesmente, disse eu? Mas como é difícil!"
(Mário Quintana)**

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar os dispositivos legais promulgados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no período de 2009 a 2020 sobre convivência sadia e segura nas escolas paulistas, apontando as virtudes e limites de tais orientações para alcançar o respectivo objetivo. Trata-se de pesquisa documental de abordagem qualitativa. Os documentos fontes são os seguintes: 05 Leis Federais, consideramos essas leis federais porque a legislação estadual, a qual analisamos, é signatária das mesmas, 06 Resoluções Estaduais; 01 Instrução; 1 Plano Nacional; e 02 Manuais. A extração e organização dos dados foram operacionalizadas por meio de recursos da Análise de Conteúdo. Em diferentes etapas da pesquisa autores como: Abramovay (2005); Bourdieu (2010); Charlot (2002); Delors (2010); Freire (1975); Michaud (1989) dentre outros contribuíram analiticamente. Os pesquisadores que compuseram as fontes da revisão bibliográfica também deram contribuições de caráter descritivo e analítico. No que diz respeito aos resultados estruturais, esta pesquisa evidenciou, positivamente, a evolução da concepção sobre convivência em espaço escolar que atingiu no documento CONVIVA, e nas respectivas resoluções, avanço significativo sobre a concepção do convívio social na escola, bem como nas tratativas em relação aos alunos. No entanto, negativamente, esse Programa no que se refere ao profissional, POC, que representará a função precípua de promover a convivência sadia e segura juntamente com a objetivação de práticas para isso tem limitações. Suas virtudes ascenderam-se quando comparado com os outros documentos que fazem parte do Programa de Proteção Escolar, aqui analisados, nos quais os alunos são o centro da punição, da responsabilidade da produção da convivência sadia e segura na escola. E são, unicamente eles, os responsáveis pelo sucesso e pelo fracasso da convivência em espaço escolar.

Palavras- chave: Convivência. Convivência Escolar. Legislação Paulista.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the legal provisions promulgated by the São Paulo State Department of Education from 2009 to 2020 on the production of healthy and safe coexistence in São Paulo schools, pointing out the virtues and limits of such guidelines to achieve the goal of same. This is documentary research with a qualitative approach. The source documents are as follows: 05 Federal Laws (these federal laws were considered because the state law, which we are going to deal with, is a signatory to them); 06 State Resolutions; 01 Instructions; 1 National Plan; and 02 Manuals. The extraction and organization of the data will be operationalized through Content Analysis resources. In different stages of the research authors such as: Abramovay (2005); Bourdieu (2010); Charlot (2002); Delors (2010); Freire (1975); Michaud (1989) will bring analytical contributions. The researchers who will compose the sources of the bibliographic review will also make contributions of a descriptive and analytical character. With regard to structural results, this research positively evidenced the evolution of the concept of coexistence in the school space that reached in the CONVIVA document, and in the respective resolutions, a significant advance in the concept of social interaction at school, as well as in the dealings in relation to students. However, negatively, this Program, with regard to the professional, POC, which will represent the main function of promoting healthy and safe coexistence together with the objectification of practices for this, has limitations. Its virtues rose when compared with the other documents that are part of the School Protection Program, analyzed here, in which students are the center of punishment, the responsibility of producing healthy and safe coexistence at school. And they are the only ones responsible for the success and failure of coexistence in a school space.

Keywords: Coexistence. School coexistence. Paulista Legislation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico quantitativo	24
Quadro 2 – Identificação das dissertações e teses	25
Quadro 3 – Identificação das dissertações e teses das fontes bibliográficas	29
Quadro 4 – Identificação dos dispositivos legais/fontes	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd –	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
ATPC –	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENP –	Conselho Executivo das Normas-Padrão
CMDCA –	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONDECA –	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONVIVA SP –	Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar
DHRU –	Departamento de Recursos Humanos
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
FDE –	Fundo Desenvolvimento e Educação
GDAE –	Gestão Dinâmica da Administração Escolar
GEPEM –	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral
GISPEC –	Gabinete Integrado do Sistema de Proteção de Proteção Escolar
LDB –	Lei Diretrizes e Bases da Educação
MMC –	Método de Melhoria de Convivência
OMS –	Organização Mundial da Saúde
PEI –	Programa de Ensino Integral
PLACON –	Plataforma CONVIVA
PMEC –	Professor Mediador Escolar e Comunitário
PNE –	Plano Nacional de Educação
POC –	Professor Orientador de Convivência
ROE –	Registro de Ocorrências Escolares
SARESP –	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE –	Secretaria Estadual
SEE –	Secretaria Estadual de Educação
SEESP –	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SPEC –	Sistema de Proteção Escolar e Cidadania
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
SEÇÃO 01 – “CONVIVÊNCIAS” O QUE VEM A SER?	14
SEÇÃO 02 – CONVIVÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR NO ESTADO DE SÃO PAULO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS. (2010 – 2017).....	24
SEÇÃO 03 – CONVIVÊNCIA NO CORPUS DOCUMENTAL (2009 – 2020).....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

A instituição Educação Sempre esteve presente na minha vida. Foi na escola que encontrei o a que vim significar muito tempo depois de outras possibilidades de existência. Aquela instituição era minha casa, minha família e meus valores. Era aquilo que eu acreditava. "Não porque a educação pode mudar o mundo, mas porque ela pode mudar pessoas e pessoas são capazes de mudar o mundo" (Paulo Freire, 1996, p. 83). No ano Seguinte, ao término da Educação Básica ingressei como funcionária da Secretaria Estadual da Educação, cargo que ocupo até os dias de hoje, somando 12 anos. Esta pesquisa nasce de todas as minhas inquietações e vivências na escola, um lugar que me acolheu e ao mesmo tempo tanto me incomodou. Ao avaliar hoje essa jornada, penso que talvez as coisas não tenham mudado tanto em tantos anos. Afinal, sinto que nunca saí da escola, ela só mudou de lugar e de nome enquanto eu mudava também.¹

Projetei no Ensino Superior todo o significado que a Educação tem para mim, assim mea culpa, como me frustrei. Não encontrei as respostas que eu procurava na Graduação e a “educação” que encontrei por lá não SE parecia em nada com o que eu idealizei. Minha busca continuou na Academia em meio ao aprendizado de pesquisadora e todo o resto que esse lugar social representa em um país no qual poucos chegam nesse nível educacional. Aceitei o desafio. Degrau a degrau fui me reconstituindo e um dos resultados é a pesquisa que lhes apresento.

O discurso sobre as atividades que a escola deve desenvolver para cumprir adequadamente a função de formar alunos está cada vez mais direcionado para o compromisso social que as instituições de ensino devem cumprir para com a comunidade como um todo. Reforça-se, igualmente, a importância do desenvolvimento de habilidades e competências acadêmicas dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento e a estabilidade da cidadania brasileira. Portanto, a escola tem por objetivo contribuir com a formação de sujeitos cada vez mais conscientes de si e de Seu lugar no mundo. Assim, o espaço escolar vem sendo reconhecido, sobretudo na legislação pertinente, como um lugar que deve garantir o aprendizado de uma convivência social que Seja promotora da civilidade dentro e fora da escola. Um dos entraves para a escola atingir tal objetivo está no volume e complexidade da violência que ocorre nesse espaço, fenômeno que vem assolando as escolas do mundo todo

¹ Os dois primeiros parágrafos foram escritos na primeira pessoa do singular, por se tratarem de uma narrativa autobiográfica. Depois dele assumiu-se a primeira pessoa do plural.

como afirma o relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014). O Brasil compõe exuberantemente o mapa da violência a qual SE refere este relatório, como bem SE evidencia no livro Cotidiano das Escolas; entre violências (ABRAMOVAY, 2005), e de lá para cá as relações pessoais nas escolas pioraram muito, como pesquisas continuam mostrando (SILVA, M.; SILVA, A., 2018, SILVA, M.; SILVA, A.; DINIZ, 2015; SILVA; CARLINDO, 2012; SILVA, 2013, 2011a, 2011b, 2011c, 2010a, 2010b, 2009a, 2009b). Esta pesquisa é mais um esforço que vai ao encontro do largo espectro do conteúdo dessas referências que explicam os modos por meio dos quais os conflitos/violências são produzidos e reproduzidos nas escolas em nosso país.

O especificamente o objetivo é verificar o que dizem os dispositivos legais promulgados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no período de 2009 a 2020 sobre convivência sadia e Segura nas escolas paulistas, identificando as virtudes e limites de tais orientações em relação ao objetivo das mesmas. No estado de São Paulo, desde 2009, a Secretaria da Educação vem orientando sobre como promover o que ela vem denominando de Convivência Sadia nas escolas públicas pelas quais responde. Tal orientação vem sendo feita por meio de diferentes dispositivos legais, encontros, cursos, reuniões com gestores, professores e funcionários. Essa orientação visa também o currículo escolar, os aportes sobre o protagonismo jovem e o Grêmio Estudantil.

Para atingir o objetivo proposto nesta investigação percorremos o Seguinte caminho: a) apresentamos uma primeira incursão no tema Convivência. b) apresentamos a Revisão Bibliográfica Temática, c) apresentamos os documentos/fontes com uma análise e, por fim, apresentamos as Considerações finais, que seguramente não encerram esta pesquisa, evidenciando o quanto ainda está por revelar sobre o objeto aqui construído até então.

A busca de um significado para a palavra convivência, Seção 1, intitula-se, Convivências o que vem a ser? Optamos por organizar um entendimento desse termo a partir de autores como Mead (2010), Freud (2004, 2010, 2011), Elias (1994), Bauman e May (2010) e Freire (1975, 2006a, 2006b), apontando a origem do ideal de viver compartilhadamente, levando em conta o caráter multifacetado dessa construção. E também com a contribuição de autores que colocam a escola no debate sobre violência, convivência e civilidade, relacionalmente. Dentre eles optamos por Saviani (2003), Castro (1998), Delors *et al.* (2001), Abramovay (2005) e Freire (1975, 2006a, 2006b).

A revisão bibliográfica foi organizada a partir de 11 produções, sendo quatro teses e sete dissertações produzidas de 2010 a 2017 em Programas brasileiros de Pós-Graduação do

estado de São Paulo sobre a temática Convivência na Escola. Circunscreveu-se o levantamento bibliográfico no estado de São Paulo porque essa iniciativa, convivência na escola, é específica desse estado. Esclarece-se que o recorte temporal da revisão bibliográfica é quase o mesmo em que foram promulgados os dispositivos legais que constituem nossas fontes documentais.

Assim, a Seção 2, intitulada Convivência no Espaço Escolar no Estado de São Paulo: o que dizem as pesquisas (2010 a 2017) foi organizada por meio de autores que não apresentam uma definição conceitual ou um consenso sobre o termo convivência. Eles apresentam a convivência no ambiente escolar Sempre relacionada a outros temas presentes na escola tais como: regras, conflitos, mediação, currículo, valores, Segurança pública e principalmente violência. Nesse Sentido, a revisão bibliográfica nos aponta para os desdobramentos da convivência, tais desdobramentos abrangem aspectos políticos, econômicos e sociais da escola e suas normativas, perspectivas de professores e gestores, aspectos voltados às capacidades desenvolvidas para o ensino-aprendizagem, competências e habilidades curriculares, processos restaurativos, cultura e clima escolar e assim por diante, deixando evidente a complexidade da convivência na teoria e na prática.

Na terceira Seção, intitulada Convivência no Corpus Documental (2009 – 2020), foi organizada pelos seguintes documentos: 05 Leis Federais (consideramos essas leis federais porque a legislação estadual, a que vai se tratar prioritariamente, é signatária das mesmas), 06 Resoluções Estaduais; 01 Instrução; 1 Plano Nacional e 02 Manuais. Tais documentos foram localizados nos seguintes sítios: sites da Secretaria Estadual da Educação; na página do Congresso Nacional; nos sites das Diretorias de Ensino e nas publicações de domínio público do Diário Oficial do Estado de São Paulo. Depois dessa seção vem as Considerações Finais.

Nas Considerações Finais temos uma síntese dos resultados das reflexões propostas durante a análise dos documentos fontes. Entendemos assim, como esses documentos até em suas letras frias tratam as orientações de convivência no ambiente escolar de forma muito mais punitiva do que educativa, muitas vezes ignorando o fato de que estamos tratando de uma instituição de educação escolarizada com crianças e adolescentes em formação. Percebemos também a evolução do entendimento da convivência. Quando vista na cronologia dos documentos federais surge associada ao conceito de inclusão do sujeito diferente e quando vista na cronologia dos documentos estaduais a convivência surge associada às situações de não violência. Mais importante do que isso é o processo que derivou tais resultados, que mostra como a Secretaria da Educação do estado de São Paulo a propósito

da convivência produzida nas escolas paulistas vem tateando nas leis e conseqüentemente nas práticas que as mesmas anunciam. E as escolas continuam sendo espaços onde SE produz e reproduz muitas violências por muitas razões. É esse processo que os convido a conhecer a seguir, pois é nele que será possível apreender o quanto a legislação em questão prima pela punição e não pela Educação.

SEÇÃO 01 – “CONVIVÊNCIAS” O QUE VEM A SER?

É na escola que SE aprende a conviver e, um dos lugares onde SE aprende a interpretar o mundo. É o espaço onde as regras e as leis regulam a convivência, o diálogo, a interação, onde se constrói as relações pessoais.” (FREIRE, 1975, p. 77).

A seção que segue trata de uma breve exposição sobre o termo Convivência, em consonância com o tema dos documentos fontes que tratam da convivência na escola adjetivada: convivência sadia e segura. No entanto, nesta pesquisa, o objetivo não é refletir sobre uma possível conceituação do termo Convivência. Nesse sentido, SE aceita a forma usada nos documentos fontes sem nenhuma inferência analítica. Mas, SE considerou importante um detalhamento do termo que poderá ser útil à análise das respectivas fontes. Contudo, decidimos não ter filiações teórico-metodológicas em relação ao termo em questão. Também estamos cientes de que os autores estão em patamares diferentes e que há no grupo de autores escolhidos para nos auxiliar nesta fase da pesquisa autores cujos pensamentos e envergaduras históricas são indiscutíveis. Trata-se de um momento de experimentação de significados da palavra convivência em letra fria. Levando em conta tal procedimento tivemos o cuidado de apresentar os autores de mesma área em parágrafos próximos, ainda com posturas teóricas muito diferentes e distantes entre si.

Vale ressaltar que esta etapa da pesquisa mostrou um cenário árido no que diz respeito a uma conceituação do termo convivência. Contrariamente, há um vasto número de pesquisas sobre Clima Escolar, mas nosso foco não SE dirige para ele. Quando encontramos especificamente a palavra convivência a encontramos em correlação de dependência com outros conceitos (muitas vezes oxímoro). Buscamos um primeiro significado em um dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010, p. 198): convivência diz sobre o ato ou efeito de conviver; viver em comum com o outro; em intimidade e em familiaridade; relação de viver com outras pessoas cotidianamente. Nota-se que a lógica do termo convivência demanda uma análise reflexiva sobre a interação relacional/intersubjetiva entre os indivíduos como entes sociais. Para aprofundarmos nessa lógica e apreender seus fundamentos ontológicos lançamos mão de autores/pesquisadores legitimamente reconhecidos como referências no campo científico no que diz respeito à constituição do indivíduo enquanto ser social e seus desdobramentos nas relações com o outro, sendo eles Freud (2004, 2010, 2011), Bauman e May (2010), Elias (1994), Freire (1975, 2006a, 2006b) e Mead (2010). E

ampliamos para autores que pensam ser a escola uma instituição privilegiada para SE aprender a conviver e praticar a convivência como ação civilizada.

Primeiramente, pudemos perceber que conviver está relacionado ao significado de grupo, quando pensamos em convívio estamos nos referindo a um grupo, uma comunidade, um lugar ou um país. Só podemos entender convivência a partir do entendimento da relação com o outro. Por exemplo, o filósofo americano George Hebert Mead em seus estudos sobre percepções do ser (2010)² diz que quem nós somos, ou seja, nosso *Self* (nosso eu, em tradução livre) é resultado de nossas interações com os outros. Mead dividiu nossas percepções em duas partes, o Eu e o Mim, argumentando que nossas mentes buscam uma relação de ajustamento com o mundo no qual estamos inseridos. Nesse sentido, podemos dizer que eu só me reconheço como Eu ou não-outro a partir da minha convivência em grupo. Todavia isso não significa que somos somente reflexos do mundo a nossa volta, pois podemos agir no mundo e transformá-lo.

A linguagem, que constitui um instrumento privilegiado no processo de conviver, não é apenas o meio pelo qual falamos ou transmitimos mensagens e pensamentos, nossa linguagem é a essência de nossa comunicação, pois através dela avaliamos nossas ações de acordo com as respostas que recebemos dos outros. Então, o Eu pode ser pensado através da linguagem e comunicação com o outro, enquanto o mim, por outro lado, é refletido em nossas ações sob as expectativas grupais. Respondemos aos outros baseados nos termos de como nos vemos, o que pode e deve ser constantemente modificado de acordo com nossas interações sociais e as rotinas estabelecidas por determinados grupos (MEAD, 2010).

Na teoria do autor o processo de desenvolvimento das concepções de Eu acontece em três etapas. Primeiro o **estágio preparatório**, no qual nossa percepção do *Self* é passiva, ou seja, ainda bebê todas as nossas concepções de nós mesmos estão ligadas às respostas dos outros sobre nós. A convivência é então a responsável por nos constituir enquanto vivos na rotina que estamos inseridos. Rapidamente evoluímos de acordo com as respostas alheias e nos adaptamos e nos apropriamos das normas de convivência daquele grupo. Nesse estágio não somos capazes de experimentar de forma consciente nosso *Self*, mas através das interações iniciamos o processo de nos tornarmos capazes de julgar o que melhor SE adapta às relações grupais e agir em função dessa adaptação.

Na infância, principalmente SE considerarmos a fase escolar, entramos no **estágio de atuação**. Esse estágio SE caracteriza principalmente na brincadeira de interpretarmos

² Estudo original em 1934 com tradução publicada no Brasil pela Editora Ideias & Letras em 2010.

diferentes outros. Aprender uma linguagem formal e informal, aprender a SE comunicar, atrelar sentimento e organização aos papéis pré-determinados são o eixo central dessa etapa. Nesse estágio a resposta do outro para os papéis que interpretamos continuam sendo de grande relevância na compreensão do que é importante vivenciar e encenar. É na escola que esse estágio terá maior ênfase, visto que o primeiro papel social e de convivência em grupo que podemos encenar é o de estudante/aluno.

O terceiro estágio e talvez o mais importante quando falamos de entendimento do *SElf* e convivência grupal é o **estágio do jogo**. Aqui as regras do jogo social são estabelecidas de forma mais aparente e embora haja vários papéis a Serem interpretados, entendemos que nossos personagens são produtos do meio e cada um deles segue regras preestabelecidas e assim, nossas ações têm impacto direto no grupo e em suas respostas.

Para Mead (2010) a ideia de construção do Eu não é passiva, mas interacional. Atividades e iniciativas marcam os dois lados de uma interação. Por conta de sinais contrários de vários outros significativos³ o Eu precisa ser observado e distanciado pelo Mim. Para que o Eu possa viver em comunidade ele precisa apreender os significados de seu lugar naquela comunidade. Nesse sentido, um desconforto coloca-se sobre a nossa liberdade, especificamente acerca do conflito interior entre o que desejamos e aquilo que somos obrigados a ser/fazer por conta da convivência com os outros e suas expectativas em relação a nós. Nesse contexto estabelecem-se os comportamentos aceitáveis e aqueles que precisam de disciplinamento e punições para que melhor SE adaptem ao grupo. Nesse momento nossa individualidade é cerceada em prol das questões: Quem sou eu? E quem são os outros?

Para Sigmund Freud (2004), conhecido fundador da psicanálise, diante de Seus estudos sobre cultura afirma que em toda a história e em todas as culturas o homem constitui-se como ser social. O homem é um ser cultural, mesmo com bases biológicas, naturais e instintivamente selvagens. É a cultura, representada pela figura do outro e pela relação com o outro que disciplina, que educa, que reprime e, em última instância, civiliza o homem.

O que o autor está dizendo aqui é que quando pensamos em conviver em sociedade percebemos que o grupo SE responsabiliza em estabelecer e fortalecer os padrões de um comportamento aceitável. Os grupos sociais tratam de estabelecer, ao longo do tempo, meios de controlar seus membros. Contudo, de acordo com o autor, todos nascem com instintos que jamais podem ser domesticados, apenas reprimidos e levados ao inconsciente. Lá são guarnecidos pelo superego que garante que as pressões do grupo sejam fortes o suficiente

³ Significant other: termo cunhado por Mead, que diz respeito aos outros dotados de significância na construção do SElf.

para manter o desejo rebelde e latente e, por consequência, os comportamentos inadequados em confinamento (FREUD, 2004).⁴

Ceder ao controle social nesse caso é abrir mão de todas as satisfações e desejos pessoais em nome de SE estabelecer uma boa convivência em sociedade. Porém nem sempre essa pressão sobre nossos impulsos é facilmente aceita. De acordo com Freud (2010), esse conflito entre os desejos do Eu e entre a censura social e, ainda, entre o disciplinamento gera o que o autor chama de mal-estar, ou seja, o sofrimento causado pela inadequação do Eu aos regulamentos comportamentais da sociedade a qual pertence. Na posição freudiana “nossa cultura é em grande parte responsável por nossa desgraça e Seríamos muito felizes SE a abandonássemos e retornássemos às condições primitivas” (FREUD, 2010, p. 105). Mas essa suposta felicidade individual inviabilizaria a convivência em sociedade.

Outros autores que estudaram a sociedade seguiram a hipótese freudiana, Nöbert Elias, por exemplo, partiu das instituições e das estruturas do pai da psicanálise com a perspectiva histórica para entender os comportamentos sociais tidos como civilizados e incivilizados. Discutindo como as pressões opostas exercidas pelo nosso Eu em constante construção molda nosso comportamento. Logo a sociedade luta para controlar as predisposições de seus membros e SE empenham em conter uma gama de interações e relações que seriam inadmissíveis com o pacto civilizador. Isso SE deve a um longo processo histórico de controle e autocontrole da vida social (ELIAS, 1994).

Podemos entender assim que o autocontrole é fruto de um longo processo educacional e civilizador. Na medida em que o homem interage com o seu grupo ele é controlado e educado por seu meio, tornando-se capaz de reprimir seus impulsos e suas paixões para que a convivência seja civilizada. Segundo Elias, nesse processo de aprender a civilidade de um grupo podem ocorrer alterações no equilíbrio entre o controle externo e a repressão dos impulsos e o autocontrole, dando início ao que chamamos de conflitos ou incivilidades. Para esse autor a sociedade não é racional e nem irracional. A civilização é constante e fluida, posta sempre em movimento pela dinâmica dos relacionamentos e por novas regras que de maneiras específicas obriga o grupo a repensar novas regras de conviver.

No entanto para Elias (1994), não há sociedade sem indivíduos e nem tampouco existem indivíduos sem algum tipo de grupo ou sociedade. Um não pode existir sem o outro,

⁴ Para melhor entendimento da estrutura do inconsciente e mecanismos de defesa recomendamos FREUD, S. Alguns Comentários sobre o Conceito de Inconsciente na Psicanálise. In: FREUD, S. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 2004. p. 79-93.

porém o indivíduo não pertence à sociedade, ambos coexistem em uma estrutura estruturante e estruturada.

[...] cada pessoa singular está realmente presa; está por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e a nada mais, que chamamos “sociedade” (ELIAS, 1994, p. 24).

Esse movimento reafirma o social (nós) e o individual (eu), assim como coloca Mead (2010), o processo de SE reconhecer na individualização é dependente das relações com os outros em sociedade. Dessa maneira o Eu é construído de maneira singular em cada sociedade e a imagem individual será o reflexo das relações que SE produz em contato com o Outro em sua construção histórica e cultural da estrutura do meio (ELIAS, 1994).

Isso pode significar que como resultado de uma constante vigilância interna e externa e das medidas correcionais, as condutas são apenas moldáveis e adaptáveis ao grupo social específico daquele sujeito, somos assim considerados seres socializados – seres capazes de viver em sociedade – capazes de conviver.

Outra ideia importante ao viver compartilhadamente é a do nós. Agora que entendemos a formação do Eu e do outro quem somos nós dentro do outro? Quando pensamos na ideia de nós referimo-nos a um grupo no qual sentimos pertencer por assimilação, nascença ou imposição. Localizamo-nos em um grupo que julgamos compreender as regras sociais pré-determinadas, julgamos como nós aquilo que entendemos/conhecemos. O outro que não SE encaixa nessa descrição, ao qual não temos acesso e não queremos interagir, denominamos como eles (BAUMAN; MAY, 2010).

SE pensarmos que nossas identidades, ou seja, nosso *Self* está diretamente vinculado ao grupo que pertencemos, nós diz respeito ao nosso grupo interno, privado, particular e micro, enquanto eles são o externo, público e macro. Há, portanto uma identificação com o nós, esse grupo que possui características e vivências em comum, enquanto fomentamos o estranhamento em relação às características e a falta de identificação com eles. Quando pessoas são separadas em grupos distintos, nascem às disputas por lugar, crença, território e até mesmo por outras pessoas. Nesse momento passamos a nos constituir a partir dos conflitos de convivência entre nós e eles.

A partir do exposto, poderemos propor a seguinte reflexão: serão eles à oposição a nós que SE faz necessária para que eu me reconheça enquanto membro pertencente ao nós? Ou seja, para que tenhamos uma identificação grupal de forma tão essencial a nossa constituição enquanto sujeitos e para que haja comunhão e boa vontade para com os nossos devemos sustentar uma recusa de boa vontade e comunhão com eles (BAUMAN; MAY, 2010).

Para exemplificarmos essas questões, Bauman e May (2010) nos traz a questão das nações. As nações enquanto limites geográficos e culturais proclamam muitas vezes em seus lemas e hinos um ideal de fraternidade e irmandade, para que os significantes de nós sejam expandidos, assim o nós será forte mesmo quando não há contato físico ou até mesmo verbal e assim (principalmente) para que as outras nações passem a ser vistas como eles. Não é à toa que nos referimos a um país como mãe ou pátria. Relações mútuas, Segurança, proteção e coletivos seletivos tornam-se comuns nos discursos do nós versus eles. Assim, temos uma matriz para uma convivência violenta entre grupos que não SE reconhecem (com atos justificados, pois a moral que nós desenvolvemos não SE aplica a eles) e aos preconceitos estruturais perpetuados ao longo da história por diferentes grupos. Assim, situações idênticas recebem nomeações diferentes dependendo do lado em que estamos. Por exemplo, o herói nacional pode ser chamado de terrorista SE não estiver no seu coletivo.

A estratégia de estabelecer pontos de segurança e similaridades nas relações em grupo também é chamada de comunitarismo, logo seus membros serão conhecidos como uma comunidade. Assim, fortificar e esconder-se em ilhas de similaridades pode garantir alguma possibilidade de SE manter seguro e afastado dos outros. Ficar no grupo que chamamos de nós com as mesmas construções sociais e os mesmos valores culturais, segundo o autor, é uma medida de proteção imediata dos conflitos maiores de convívio, pois afasta o contato com eles (o diferente) (BAUMAN; MAY, 2010).

A escola, como representante do primeiro movimento de socialização e de pertencimento de um nós, acredita-se, que não passa imune a tal estrutura social. Assim, através da escola perpetuamos ou não os pensamentos e conceitos que foram estabelecidos enquanto sociedade e comunidade. A escola é uma instituição. Uma instituição é mais que um lugar físico, ela é um conjunto de normas e valores impostos ou moralmente internalizados em um grupo de indivíduos. De forma que a ideia de grupo também passa a ser uma instituição.

Nesse sentido, temos, portanto, os indivíduos pertencentes ao grupo, apesar da existência de seus eus individuais. Ao internalizarmos os valores do grupo formamos um nós.

Assim, temos a instituição como aquilo que regula o comportamento do nós, implicitamente ou não por meio das regras, dos valores expressamente divulgados, os valores morais podem ser perpetuados de forma inconsciente pelos indivíduos. As instituições, aqui a escola, tendem a regular comportamentos inadmissíveis a determinado grupo.

Usando conceitos dos autores já abordados, podemos dizer que a função da escola no processo civilizador está relacionado ao controle das pulsões e desejos primitivos. Ao ser exposto a uma maior complexidade de relações do que na socialização com a família, a criança precisa aprender as regras do novo ambiente convivendo com o seu primeiro contato com o diferente. Torna-se necessário nesse processo controlar-se, seguir regras (ser punido por não seguir regras) e desenvolver comportamentos aceitos socialmente. Ainda, graças à complementaridade das instituições, que a criança é exposta, que a formação de comportamentos e condutas é cada vez mais adaptável às instituições que formam seu nós ou sua comunidade. A escola, numa direção educadora e disciplinadora, revelaria, nos diferentes momentos e configurações sociais, cruzamentos com a atuação da família e da igreja.

Enquanto instituição social, a escola tem uma função que a diferencia de todas as outras instituições e organizações sociais: a escola é parte fundamental na formação das sociedades humanas. A distinção está na sistematização do processo formativo que visa difundir valores, ensinamentos e normas da sociedade, servindo de mediadora entre os conteúdos produzidos historicamente, sempre procurando formas para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos de maneira organizada (podemos dizer até enviesadas e imbricadas de significações políticas, econômicas e culturais), contribuindo para a formação de novas gerações de seres humanos (SAVIANI, 2003).

A ordem, o controle dos corpos e a disciplina são fatores constantes no cotidiano escolar, por meio deles são estabelecidos os lugares a serem ocupados na hierarquia institucional e pela repetição dia após dia desses lugares cristalizamos as figuras de autoridade, caracterizando as relações de poder entre o aluno e a escola. Isso pode ser percebido na disposição das turmas, nas interações entre alunos e professores e nos arranjos dos corpos durante as atividades escolares. SE analisarmos a estrutura do prédio escolar como propusera Michel Foucault em seu livro “Vigiar e Punir”, percebemos o poder simbólico e arbitrário na escola. SE olharmos atentamente como as regras de convivência e as normativas escolares são verticalizadas e hierarquizadas, sem que os alunos tenham participação ou mesmo conhecimento de muitas delas apreendemos mais um tanto de problemas na convivência em espaço escolar (CASTRO, 1998).

Nos discursos dos desafios contemporâneos e na perspectiva de um futuro ainda muito incerto e nebuloso, temos a educação como carta marcada para o trunfo indispensável para um lugar melhor no futuro, lugar no qual a humanidade tenha condições de SE desenvolver dentro dos padrões da civilidade. As Comissões mundiais e os grandes movimentos em prol dos Direitos Humanos apresentam a Educação como a ferramenta que irá possibilitar a diminuição da pobreza, da exclusão social, aquela que livrará a sociedade da incompreensão dos preconceitos, das opressões e da guerra. A questão aqui é: de qual Educação estamos falando?

Depois de um século marcado por guerras e violências imensuráveis em contraposição ao maior desenvolvimento tecnológico e científico da história da humanidade, tornou-se imperativo que todos aqueles que SE dispusera a pensar Educação, SE volte à ideia do tipo da Educação que estamos defendendo e alimentando. Utopicamente, afirmamos que a educação escolarizada é responsável por fomentar melhorias em nossa sociedade, pois nela situa-se mais do que um ideal de desenvolvimento científico e individual, sua missão por essência seria que todas as pessoas desenvolvessem seus talentos e habilidades criativas, respeitando e sendo respeitadas em suas especificidades e diferenças.

Para Paulo Freire (1975), a escola deve ser um lugar de ensino e aprendizagem, um lugar de trabalho em que a convivência permita ao sujeito estar continuamente SE superando, porque a escola deve ser reconhecida como lugar privilegiado para pensar. O autor, em seus escritos defende veementemente a capacidade criadora e transformadora do sujeito, sendo a escola a instituição que deve por princípio fomentar essas capacidades. Paulo Freire (1975, p. 30) diz que “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade”. sendo assim, a escola não é uma instituição rígida, determinada pelos valores sociais e sim reflexos desses valores, tendo em sua natureza a possibilidade de movimentar-se dentro dos padrões e pensar sobre eles.

Segundo Freire (2006), é necessário compreender que o homem é um ser histórico, mas não um agente passivo, ele possui um papel de construção e transformação na sua história, na sua cultura e na sua sociedade, atuando sobre o mundo que o cerca. Lembrando que quando falamos de Paulo Freire mundo é sempre imediato ao sujeito, isto é, o local onde vivem, trabalham, experienciam, sonham, produzem e aprendem. Acreditando nessa capacidade de transformar o mundo que o homem possui, o papel fundamental da escola seria permitir ao sujeito SE constituir enquanto agente crítico e transformador, estabelecendo com o outro uma convivência baseada em reciprocidade e afeto [...] uma educação que liberte,

que não adapte, domestique ou subjogue (FREIRE, 2006, p. 45). Para ele, a escola SE apresenta como local privilegiado à libertação, pois é pela possibilidade de debater, discutir, dialogar que SE alcançará a compreensão sobre a realidade circundante, e assim, ser possível, escrever a história das mudanças e das transformações.

Em cada época e em cada grupo social as representações e os sentimentos em relação à escola variam e isso implica diretamente a convivência em espaço escolar. Um dos conceitos que vem sendo estimulado na legislação acerca da socialização no espaço escolar é “convivência”. No espaço escolar, segundo Delors *et al.* (2001, p. 31), convivência é um processo de aprendizagem que visa o respeito aos valores do pluralismo, a compreensão da individualidade do outro e a paz. Para Abramovay (2005, p. 29):

[...] a escola é espaço de construção de saberes, de convivência e socialização. Os jovens buscam, no sistema escolar, desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos que colaboram na formatação de identidades.

Aprender a conviver é um dos pilares defendido no Relatório da Unesco elaborado por Jacques Delors *et al.* (2001). Para ele ainda temos muito a avançar no que diz respeito aos interesses da coletividade. No que diz respeito à convivência propriamente dita o autor chama de “descoberta progressista do outro”. Como viemos detalhando, ao olharmos a constituição dos grupos sociais podemos perceber como tendemos a aceitar aqueles que consideramos semelhantes e temer aqueles que nos são desconhecidos e por consequência tudo que tememos interpretamos como ameaça e tornamos um alvo. É aqui que nos encontramos com a missão da escola e seus agentes, promover uma educação pacificadora, transformando as interações plurais e heterogêneas em construtivas e agregantes na formação dos sujeitos.

Com base nessa perspectiva, a estratégia de ensino deve SE alicerçar em ensinar crianças e adolescentes que o valor do outro está na diversidade e o crescimento individual na interação com a diferença. Delors *et al.* (2001) enfatiza que o desafio da educação é auxiliar o indivíduo no processo de aprender a ser, a fazer, a conviver e a conhecer. De acordo com o autor, o papel fundamental da escola seria propiciar o desenvolvimento de habilidades essenciais para a convivência em sociedade, para a formação de um cidadão crítico. A educação transmitida pela escola é percebida também como um meio de inclusão e de mobilidade social.

Cabem aqui, alguns questionamentos em relação ao cenário brasileiro e a atuação da escola, uma vez que temos visto que apesar dos inúmeros avanços tecnológicos, econômicos e políticos não há, de maneira significativa, mudanças da realidade. Sem a diminuição dos conflitos dentro da escola, colocam-se, então, agentes envolvidos na educação escolarizada cada vez mais em condições de vulnerabilidade e sofrimento, em cenários de disputas de grupos das mais diferentes formas. É importante ressaltar que ao fazermos tais questionamentos não temos a pretensão de dizer SE as práticas hoje produzidas e debatidas dentro da escola são boas ou ruins, e muito menos, afirmar o que deveria ser feito. Contudo, estes nos convidam a pensar nas complexidades que esses fenômenos possuem e, sobretudo, em formas que contribuam para o desenvolvimento de uma escola capaz de subsidiar e dar melhores condições por meio de seus projetos e de intervenções com base na Educação como instrumento de transformação social e emancipação humana, para que esses sujeitos envolvidos tenham estruturas não só teóricas como também práticas para SE desenvolverem de maneira libertadora, independente, prática e subjetivamente.

Sendo assim, a convivência não é algo individual. Ela depende do Outro, do Nós e da relação estabelecida entre o Nós do Outro e o Outro do Nós. Assim, é gestada no âmbito das tensões do ethos de um determinado espaço geográfico, histórico, social e cultural.

Esperamos que essa breve exposição sobre o termo e a prática da Convivência possa facilitar a compreensão da próxima seção, onde apresentaremos pesquisas produzidas de 2010 – 2017 no estado de São Paulo sobre a problemática: convivência em espaço escolar. O que vem logo a seguir, além de dar materialidade à revisão bibliográfica, indispensável em qualquer investigação, pois mostra como o fenômeno ao qual SE propõe investigar vem sendo compreendido/explicado, prepara mais um pouco a apresentação das fontes documentais propriamente ditas desta pesquisa.

SEÇÃO 02 – CONVIVÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR NO ESTADO DE SÃO PAULO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS. (2010 – 2017)

A seção que SE segue tem por objetivo apreender como pesquisas realizadas no estado de São Paulo, no período de 2010 a 2017, abordaram a convivência no espaço escolar no âmbito desse estado. Reitera-se que a delimitação do período da referida produção⁵ está em consonância com o período da promulgação dos documentos da SE sobre convivência, segundo esse órgão, sadia e segura⁶. Tais fontes são quatro dissertações e sete teses produzidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação em Educação também situados no estado de São Paulo. Busca-se, assim, organizar dados que possam ser úteis ao trabalho com os documentos legais/fontes desta pesquisa que constituirá a seção que virá depois desta.

Para a localização dos referidos documentos realizamos a busca no Banco de Teses disponível na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷, a partir dos seguintes descritores: *Convivência Escolar*, *Convivência na Escola*, *Convivência com Alunos*. Como resultado de nossa primeira busca percebemos que em sua maioria as dissertações e teses localizadas pelos descritores mencionados foram produzidas em Programas de Pós Graduação em Educação e em Ciências Sociais, resultando assim em 32 pesquisas. No Quadro 1 apresentamos em ordem crescente o ano e o tipo das pesquisas Seleccionadas no primeiro procedimento de busca.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico quantitativo

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2010	0	1
2011	4	0
2012	1	1
2013	3	1
2014	5	3
2015	0	1
2016	4	1
2017	4	3

⁵ Optamos por esse período temporal levando em conta que nossa análise documental começa em 2009 com a implementação do Sistema de Proteção Escolar e, assim, passaríamos a compreender o período de pesquisas publicadas após esse período até a defesa desta pesquisa.

⁶ Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

⁷ Levantamento realizado em 2018 na página virtual da CAPES destinada à busca de dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil - <http://bancodeteSEs.capes.gov.br/>

Total	21	11
--------------	-----------	-----------

Fonte: elaboração própria, 2018

Notamos que ao longo dos anos na maioria das vezes encontramos mais produções em nível de mestrado, principalmente no ano de 2014, seguido dos anos de 2011, 2016 e 2017. A exceção cabe aos anos de 2010 e 2015 nos quais não houve nenhuma produção de dissertações, pelo menos que pudessem ser localizadas por meio dos descritores escolhidos. E no ano de 2011 nenhuma tese sobre convivência escolar foi defendida. Das 32 produções levantadas temos uma maior concentração nas regiões Sul e Sudeste, porém de 2014 pra frente temos uma maior distribuição entre as regiões, incluindo as regiões Centro-Oeste e Nordeste. Identificamos também que das 32 pesquisas (dissertações e teses) 19 foram defendidas em Programas de Pós Graduação de Universidades Estaduais e Federais. No próximo quadro apresentaremos as pesquisas produzidas no período como um todo, sem a escolha das pesquisas que estão diretamente relacionadas ao tema no estado de São Paulo e que constituirão nossa base empírica bibliográfica.

Quadro 2 – Identificação das dissertações e teses

NOME DO AUTOR	TÍTULO	NÍVEL /ANO	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO
1. Wilma S. Ribeiro	Histórias que os Xucurus contam: Uma abordagem em Semiótica das Culturas	Tese 2010	Programa de Pós Graduação em Letras	Universidade Federal da Paraíba
2. Josiane Zanella	O Valor da Inclusão: Sentidos atribuídos as Relações que ocorrem no espaço escolar por alunos normais e alunos inclusos	Diss. 2011	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade do Oeste de Santa Catarina,
3. Adriano G. de Oliveira.	Expectativas: Professores e alunos no PEJA: Vivências no Cotidiano	Diss. 2011	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Federal Fluminense
4. Elise Helena M. Batista	Bullying e Diferenças: A busca por um olhar ampliado	Diss. 2011	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas
5. Ludimila Corrêa Bastos	Traçando metas, vencendo desafios: Experiências escolares de mulheres egressas na EJA.	Diss. 2011	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais

6. Maria Aparecida Nery	Jovens em Tempos de Direitos: Percepções e Ambiguidades	Tese 2012	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)
7. Ana Clara Gomes Nazari.	Desafios da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/ Minas Gerais: Limites e Possibilidades	Diss. 2012	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Federal de Uberlândia
8. Cassia Guimaraes Armando	Cotidiano Escolar: Relações do Estudante com a escola	Diss. 2013	Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Local	Centro Universitário Augusto Motta
9. Alex Moreira Roberto	Programa Convivência Escolar e as Resistências dos Atores Envolvidos: Implementação na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	Diss. 2013	Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Universidade Federal de Juiz de Fora
10. Francisco Josivan de Souza	O Percurso do outro: Um Currículo para a outreidade como Educação Libertadora a partir de Lévinas, Dossel e Freire	Tese 2013	Programa de Pós Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-Sp)
11. Glaucio Narciso dos Santos	Percepção de alunos adultos e idosos da Educação de Jovens e Adultos sobre a Relação Saúde / Educação na Terceira Idade	Diss. 2013	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Católica de Petrópolis
12. Maricia da Silva Ferri	Conhecimentos Implicados na Tomada de Decisão do Coordenador Pedagógico em Relação à Indisciplina	Tese 2014	Programa de Pós Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Puc-Rs)
13. Antonio Mateus de Carvalho Soares	Violência na Escola: Transformação do ato de indisciplina em ato de infração e a mobilização de Ações Públicas	Tese 2014	Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais	Universidade Federal da Bahia
		Diss. 2014	Programa de Pós Graduação em	

14. Elis de Castro B. dos Santos	Os Processos Restaurativos em Conflitos Escolares		PSICOLOGIA DA SAÚDE	Universidade Metodista de São Paulo
15. Ana Flavia Silva Luz	Convivência na Escola: Uma Análise das Interações nos Terceiros Anos do Ensino Fundamental	Diss. 2014	Programa de Pós Graduação em PSICOLOGIA	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
16. Vanessa Nunes dos Santos	Sociopoetizando a Filosofia de Jovens sobre as Violências e a Relação com a Convivência na Escola em Teresina	Diss. 2014	Programa de Pós Graduação em Educação	Fundação Universidade Federal do Piauí
17. Patricia Ferreira de Moraes	Práticas Pedagógicas e a Educação Infantil: Desafios e Possibilidades	Diss. 2014	Programa de Pós Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-Sp)
18. Anunciata Clara L. E Lima	Caixa Preta dos Conflitos Relacionais: Caderno de Registros Disciplinares na Perspectiva da Pedagogia Institucional	Diss. 2014	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)
19. Mirian Xavier	A Aprendizagem Profissional da Docência de Professores de Ciências e Biologia: Um Estudo Por Meio das Histórias de Vida	Tese 2014	Programa de Pós Graduação em Educação	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
20. Daniel Evangelho Goncalves	O Perfil da Produção Acadêmica Brasileira na Área de Conflito Escolar	Diss. 2015	Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas	Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca
21. Vannessa Alves Carneiro	Tendências da Incorporação da Educação em Direitos Humanos no Brasil no Cenário Regional das Américas: Uma Análise do segundo Ciclo de Relatórios Interamericanos da Educação em Direitos Humanos do Instituto Interamericano de Direitos Humanos	Diss. 2016	Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos e Cidadania	Universidade de Brasília
22. Elias Jose de Lima Junior	Percepção de Agressão Social entre Estudantes do Ensino Médio e sua	Diss. 2016	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas

	Relação com o Desengajamento Moral			
23. Maria Carolina Ribeiro	O Desenvolvimento Cognitivo dos autores de Bullying: Implicações para Aprendizagem Escolar	Tese 2016	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas
24. Joana Batista de Souza	Educação Patrimonial: Passados Possíveis de SE Preservar em Caxias-MA	Diss. 2016	Programa de Pós Graduação em História	Universidade Estadual do Maranhão
25. Juliana Battistus Mateus Ferreira	Poder e Autoridade na Convivência Escolar	Diss. 2016	Programa de Pós Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Puc-Pr)
26. Mariana Guimaraes Wrege	Um Olhar sobre o Clima Escolar e a Intimidação: Contribuições da Psicologia Moral	Tese 2017	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas
27. Gabriele A. Silva	Políticas Educacionais, Conflitividade e Convivência Escolar entre Adolescentes: Intervenções Político-Pedagógicas no IFRS - Campus Sertão	Diss. 2017	Programa de Pós Graduação em Educação	Fundação Universidade de Passo Fundo
28. Vanessa Kokott	Cuidado Ético e Convivência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Diss. 2017	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Tuiuti do Paraná
29. Cloves A. de Amissis Amorim	Leis Antibullying: Ir Além De Vigiar E Punir	Tese 2017	Programa de Pós Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
30. Mayla Acuna Monzon	O Estado da Arte Sobre Resolução de Conflitos Interpessoais na Teoria Histórico-Cultural	Diss. 2017	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas
31. Cristiane Sampaio de Almeida	Professor e Autonomia À Luz Do Espelho: Reflexos Convergentes? O Discurso de Professores-Tutores De Ensino Médio do Programa Ensino Integral da Rede Oficial do Estado de São Paulo Taubaté	Diss. 2017	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade de Taubaté

32. Anelice da Silva Batista	Escolarização de Crianças com Doenças Crônicas: "Eu Presto Atenção No Que Eles Dizem, Mas Eles Não Dizem Nada"	Tese 2017	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade de Brasília
------------------------------	--	-----------	---------------------------------------	--------------------------

Do grupo de pesquisas apresentadas no Quadro 2 é que extraímos as pesquisas/fontes que atendem especificamente o objetivo desta pesquisa. Trata-se de um conjunto de 11 produções, sendo Sete dissertações e quatro teses. Das quatro teses em questão, três foram defendidas em Instituições de Ensino Superior Público e uma em Programa de Ensino Superior Privado, já as dissertações foram três defendidas em programas públicos e quatro em programas privados. Abaixo apresentamos tais produções.

Quadro 3 – Identificação das dissertações e teses das fontes bibliográficas

NOME DO AUTOR	TÍTULO	NÍVEL/ANO	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO
Elise Helena M. Batista	Bullying e Diferenças: A busca por um olhar ampliado	Diss. 2011	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas
Maria Aparecida Nery	Jovens em Tempos de Direitos: Percepções e Ambiguidades	Tese 2012	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)
Francisco Josivan de Souza	O Percurso do outro: Um Currículo para a outreidade como Educação Libertadora a partir de Lévinas, Dossel e Freire	Tese 2013	Programa de Pós Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-Sp)
Elis de Castro B. dos Santos	Os Processos Restaurativos em Conflitos Escolares	Diss. 2014	Programa de Pós Graduação em Psicologia da Saúde	Universidade Metodista de São Paulo
Ana Flavia Silva Luz	Convivência na Escola: Uma Análise das Interações nos Terceiros Anos do Ensino Fundamental	Diss. 2014	Programa de Pós Graduação em Psicologia	Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Patricia Ferreira de Moraes	Práticas Pedagógicas e a Educação Infantil: Desafios e Possibilidades	Diss. 2014	Programa de Pós Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-Sp)
Elias Jose de Lima Junior	Percepção de Agressão Social entre Estudantes do Ensino Médio e sua Relação com o Desengajamento Moral	Diss. 2016	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas
Maria Carolina Ribeiro	O Desenvolvimento Cognitivo dos autores de Bullying: Implicações para Aprendizagem Escolar	Tese 2016	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas
Mariana Guimaraes Wrege	Um Olhar sobre o Clima Escolar e a Intimidação: Contribuições da Psicologia Moral	Tese 2017	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas
Mayla Acuna Monzon	O Estado da Arte Sobre Resolução de Conflitos Interpessoais na Teoria Histórico-Cultural	Diss. 2017	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas
Cristiane Sampaio de Almeida Castro	Professor e Autonomia À Luz Do Espelho: Reflexos Convergentes? O Discurso de Professores-Tutores De Ensino Médio do Programa Ensino Integral da Rede Oficial do Estado de São Paulo Taubaté	Diss. 2017	Programa de Pós Graduação em Educação	Universidade de Taubaté

Fonte: Elaboração própria, 2018.

A extração, organização e análise dos dados a partir das pesquisas apresentadas no último quadro foram inspiradas nos procedimentos da técnica Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977). Não SE produziu categorias propriamente ditas. Organizaram-se as unidades de sentido e delas SE extraiu tematicamente dois níveis de informações: a) o significado de convivência e b) tipos de práticas para SE atingir o padrão de convivência desejado nas respectivas fontes, à luz, é claro, da potencialidade das mesmas para o respectivo fim no âmbito das escolas estaduais paulistas.

A propósito da Análise de Conteúdo, trata-se de um conjunto de instrumentos metodológicos que nos permite olhar para o “não dito”, sendo aplicável mesmo em discursos diversificados. segundo Bardin (1977), uma análise de conteúdo é também uma análise de significados, cheia de representações e interpretações, mas não precisa perder seu caráter sistemático, objetivo e quantitativo. Estamos falando de instrumentos de análise das comunicações, que em nosso caso consiste na análise de textos científicos. segundo Bardin (1977, p. 42), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações que visam a “[...] obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. É, pois, uma técnica de leitura que, segundo Bardin (1977), tem por antecedente a chamada hermenêutica que é a arte de interpretar textos sagrados e misteriosos.

Os primeiros estudos sobre Análise de Conteúdo datam do início do século passado e foram desenvolvidos nos Estados Unidos para a análise de textos jornalísticos e de propagandas. A Análise de Conteúdo esteve por muito tempo atrelada às técnicas Behavioristas SE propondo a “descrever o comportamento enquanto resposta a um estímulo, com um máximo rigor de cientificidade” (BARDIN, 1977, p.16). O período pós Segunda Guerra teve significativa importância no desenvolvimento da Análise de Conteúdo, sendo nesse momento histórico utilizada para investigar as questões levantadas pelos efeitos devastadores da Guerra. Do ponto de vista metodológico, esse período passa a ser significativo quando passam a estabelecer regras para definir o que de fato podemos chamar de Análise de Conteúdo. Com o surgimento de novas problemáticas metodológicas e com a sistematização das regras de pesquisa, devido a alguns fenômenos como os estudos linguísticos e de comunicação não verbal que utilizavam cada vez mais os recursos disponíveis em computadores, houve um alargamento das aplicações técnicas e a necessidade de novas metodologias de análise. Assim, a partir de 1960, o avanço tecnológico permitiu que computadores fossem usados como ferramenta para o desenvolvimento da Análise de

dados, ou melhor, o uso de ordenadores auxilia no tratamento do material, oferecendo novas possibilidades de Análise de Conteúdo e assim maior rigor técnico. Nesta pesquisa aproveitamos da técnica Análise de Conteúdo os modos de localizar, extrair e organizar as informações das fontes bibliográficas. Assim, a partir da leitura flutuante selecionamos as informações segundo os níveis específicos mencionados acima e as distribuímos na produção do texto de modo que pudessem conversar entre si.

Primeiramente, identificamos que as pesquisas abordam os vários tipos de Convivências manifestadas na escola, como: a) convivência enquanto ausência de violência, b) convivência enquanto conflituosa ou violenta e c) convivência como aspecto de conviver de forma sadia, segura e norteada pela Cultura da Paz.

Igualmente, observamos que o termo convivência aparece pouco conceituado por si só e possui seus significados no espaço escolar ancorado a aspectos que pouco o definem, enquanto conceito, mas o correlacionam com outras características secundárias tais como: regras de convivência, conflitos e mediação, currículo escolar, valores morais, responsabilidade e até segurança pública. sendo assim, as pesquisas mostram um largo desdobramento da palavra convivência, evidenciando a complexidade da interpretação e atribuição de significados, sem muita segurança, usando-a como adjetivo e complemento a questões relacionadas à violência. Em espaço escolar aparece atrelado a outros: políticas públicas, saúde, desenvolvimento social, currículo escolar, segurança pública e etc. Portanto, as pesquisas mostram desdobramentos do fenômeno violência da escola, evidenciando sua larga complexidade.

Tais desdobramentos abrangem aspectos políticos, econômicos e sociais da escola e suas normativas, perspectivas de professores e gestores, entendimentos legais, aspectos voltados às capacidades desenvolvidas para o ensino-aprendizagem, competências e habilidades curriculares, processos restaurativos, cultura e clima escolar e assim por diante. A leitura flutuante nos proporcionou perceber também que as pesquisas são em sua maioria de natureza empírica e SE restringe ao ambiente da escola.

Terminado o processo de exploração e organização do material entramos na fase de codificação, processo no qual os dados são agregados sistematicamente. Assim, surgem as unidades de registro. Bardin (1977) em seu terceiro capítulo do livro Análise de Conteúdo apresenta o sistema de categorização, entendendo que de modo geral categoria é uma divisão de pensamentos que reflete de maneira resumida uma determinada realidade em um determinado momento. Na perspectiva da análise de conteúdo, as categorias agrupam os elementos em torno de características comuns. A categorização está dividida em duas etapas

distintas. A etapa de inventário (isolando os elementos comuns) e de classificação (dividem-se os elementos impondo-se sistemática organização). Nesse sentido, nesta pesquisa utilizamos blocos de análise para evidenciar as informações de nosso interesse.

As fontes permitiram dois blocos: BLOCO A – Pesquisas que SE preocupam em entender como promover a convivência em espaço escolar sem violências, entendendo a convivência sadia e segura como ausência de violência. BLOCO B – As pesquisas que SE preocupam em explicar a convivência violenta e SE preocupam com os conflitos derivados da convivência em espaço escolar. Exporemos a seguir o conteúdo de tais blocos.

BLOCO A:

Sobre **convivência como ausência de violência**, Santos (2014), por exemplo, objetivou relatar experiências com Círculos Restaurativos, Conflitos no ambiente escolar e Processos de Mediação, analisando o uso de processos restaurativos na promoção da resolução de conflitos escolares. A partir de um estudo de caso com quatro adolescentes considerados em conflito escolar notou-se a patologização dos problemas educacionais, no que diz respeito a como a instituição delega a outros profissionais (médicos, psicólogos, psicopedagogos, etc.), a família e até mesmo ao próprio indivíduo a responsabilidade pelos conflitos inerentes a sua instituição, o que segundo o autor demonstra a incapacidade da escola de lidar com os relacionamentos interpessoais de seus alunos e os conflitos oriundos da convivência e socialização dos mesmos.

Para a última autora, práticas restaurativas são aquelas que possuem capacidade dialógica e que seria uma alternativa às práticas punitivas da escola. “Entendo o conflito como o processo educativo, a disciplina restaurativa age não apenas na restauração das relações, mas fica evidente seu caráter preventivo” (p. 18). Essa autora reflete sobre a responsabilização do aluno exclusivamente pela violência na escola: “A escola é promotora de violência ao promover ideais competitivos, de formação para o mercado de trabalho e de acúmulo de informação” (p. 21).

Santos (2014, p. 10) diz, ainda, que a prática restaurativa é uma possibilidade de intervenção que atua na melhoria do ambiente e da convivência.

A violência escolar foge do controle institucional padrão, as dificuldades de convivência entre alunos e professores, a intolerância com a diversidade, as alterações das atribuições da escola, além da patologização, são conjunturas que precisam ser priorizadas e discutidas na academia.

Percebemos o entendimento da autora sobre convivência enquanto viver de forma sadia e segura quando seu debate segue na direção de que a escola deve promover e fomentar práticas para a boa convivência, pois é através dela que SE previne a violência. segundo ela, “[...] Promover na instituição escolar a cultura do diálogo e da negociação fomenta uma fluidez da convivência e uma melhora sadia na comunicação” (SANTOS, 2014, p. 52).

Sua pesquisa parte do estudo de caso de adolescentes em conflitos escolares, acompanhando a resolução do conflito através da figura do professor mediador, que segundo a função atribuída a esse profissional pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo deveria resolver a situação através do diálogo, evitando as tradicionais punições. Porém segundo Santos (2014), o professor mediador trabalha na resolução dos conflitos sem preparação prévia e sem conhecimento teórico e prático necessário para exercer a função que ocupa. A pesquisadora SE coloca em campo para acompanhar o mediador na implementação de círculos restaurativos, sendo assim a pesquisadora juntamente com o professor mediador trabalham na resolução dos conflitos e em atendimento às crianças. Essa pesquisa trata de 4 conflitos específicos, que são acompanhados pela pesquisadora.

O primeiro caso é relatado como uma queixa de provocação e ameaça entre duas alunas, que ao ser levadas à professora mediadora da escola passaram pelos círculos restaurativos com a pesquisadora e, através da justiça restaurativa, dialogaram e SE entenderam, realizando assim uma convivência de forma sadia. O segundo caso, também entre duas meninas, conta que no momento de intervalo das aulas as alunas SE envolveram em uma briga, na qual ambas foram violentas e SE feriram mutuamente. Neste caso a pesquisadora relata que depois de conversarem com a mediadora as meninas foram suspensas das aulas por uma semana por ordem da diretora da escola. Santos (2014, p. 44) acrescenta: “[...] praticas punitivas não foram substituídas pela mediação da justiça restaurativa, mas agem de forma concomitante”, colocando o processo de mudança de hábitos como algo lento e pouco efetivo na prática do cotidiano.

Em seu terceiro caso estudado temos 4 alunos envolvidos – dois meninos e duas meninas – a problemática apresentada à mediadora é sobre uma fofoca envolvendo os alunos. Um dos meninos ainda fazia xixi na cama. Quando chamados a dialogar pela mediação e com as técnicas de justiça restaurativa as partes foram ouvidas, os meninos ficaram mais calmos e o conflito foi resolvido. O que nos chama atenção neste caso é o fato de que diante dos relatos das crianças alguns preconceitos são mencionados, mas não parece serem ouvidos pelas pessoas envolvidas no processo. Trata-se das seguintes situações: um dos meninos

chama o outro de baianinho de forma pejorativa durante o diálogo com a mediação, mas o apelido não é analisado de forma a orientar os envolvidos sobre o preconceito cometido.

No quarto e último caso apresentado por Santos (2014, p. 52) ela nos conta sobre a discussão entre um menino e uma menina, ambos colegas de sala, nota-se, na pesquisa em questão, que esse foi o único caso em que há uma descrição física dos alunos envolvidos – “O menino é negro, baixo e magro enquanto a menina é bastante alta, loira, dos olhos verdes, com um corpo bem delineado e traços de mulher apesar da sua pouca idade”. Neste caso os alunos envolvidos trocam ofensas entre si e sujam o material um do outro de pó de giz. Após a conversa na sala da mediadora e sendo solicitado que cada um limpe o material do colega que sujou, ambos SE desculpam, fazem as pazes e o conflito SE resolve. Assim como nos outros casos depois de uma semana os alunos são chamados para relatar SE houve reincidência do conflito e nenhum deles voltou a acontecer.

Nos chama atenção nesse último caso em como a descrição física dos alunos é ressaltada, o menino é descrito como: negro, baixo e magro. Porém, em nenhum momento da discussão dos alunos a cor da pele do menino é mencionada. Na troca de ofensas entre o menino e a menina o adjetivo ofensivo usado para o menino é chato, nesse mesmo contexto de descrições temos a menina colocada de forma sexualizada em sua descrição e logo depois temos o motivo da discussão, o menino escreveu na lousa o nome da menina e disse que ela era um traveco. A expressão pejorativa não é discutida no círculo restaurativo. Não questionam SE os envolvidos sabem o que aquele xingamento significa e muito menos é esclarecido para as crianças posteriormente sobre gêneros e suas expressões. Perde-se aqui a oportunidade de aprendizagem e de um momento de reflexão de gêneros e ofensas sexistas. Em última instância a resolução do conflito SE resume a limpar o material sujo do colega e as ofensas e agressões verbais são colocadas de lado, bem como os preconceitos ao qual elas SE referem.

A partir da última pesquisa mencionada, nota-se que os casos relatados mencionam somente conflitos entre os alunos e seus pares de forma superficial e com soluções rápidas, sendo o incentivo ao diálogo e a convivência sadia, nesses casos, a nosso juízo, soluções frágeis para as violências produzidas sem considerar as estruturas às quais elas pertencem.

Luz (2014), por sua vez, toma como problema as relações estabelecidas entre os atores escolares, particularmente entre professores e alunos, para entender como essas relações favorecem uma convivência promotora de desenvolvimento do aluno e sua aprendizagem. Notamos que nesta pesquisa a convivência aparece como algo a ser alcançado, como ideal de relação sadia.

Os conflitos não emergem da discordância dos conteúdos ensinados ou métodos utilizados pelo professor para ensiná-los, mas da inadequação de comportamentos, de situações de convivência que ultrapassam um padrão mínimo esperado e/ou estabelecidos pelos educadores como necessário para o bom desenvolvimento das aulas. (LUZ, 2014, p. 31).

A propósito da relação registrada na última citação, para Vigotsky (2007)⁸, por exemplo, o ser humano aprende através da cultura e da convivência com outros seres humanos. A convivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser cultural. Podemos dizer que é na convivência com os outros humanos que o homem SE humaniza. Nesse sentido, a escola ocupa um lugar privilegiado para o processo ao qual Vigotsky SE refere. Isso está sendo dito porque os dados da fonte em questão está apontando problemas relacionais também por parte de comportamentos de professores, neste caso, fora do padrão da convivência sadia e segura.

Luz (2014, p. 69), compreende as normas de convivência ditadas pela escola como parte do processo educativo, “sendo a escola espaço privilegiado de normas de convivência, na medida em que SE constitui como meio que oferece condições para que o processo aconteça, a mediação é fundamental para que o desenvolvimento SE efetive”. Observa, ainda, sobre a necessidade de SE atribuir sentido às regras para que SE estabeleça uma convivência respeitosa e enfatiza-se a responsabilidade do aluno no cumprimento das mesmas: “É claro que algumas condutas apresentadas pelos alunos necessitam de intervenção de modo ser possível construir uma convivência respeitosa na escola” (Ibidem, p.70). Essa autora também afirma em sua pesquisa que os docentes sujeitos estavam muito preocupados com o aspecto controle, visto que eles têm algo em comum em suas falas “[...] ao que nos parece, há uma crença que permeia a escola: de que a vigilância e o controle, por si só, resolvem os conflitos e criam as condições para o desenvolvimento” (Ibidem p. 68). Vale ressaltar que os sujeitos da pesquisa de Luz são professores e alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal situada numa cidade no interior do estado de São Paulo. A partir dos resultados apresentados pela pesquisadora estabelecemos um diálogo com a proposta de justiça restaurativa de Santos (2014). Esse procedimento permitiu que percebêssemos que o foco da convivência sadia bem como aquela vista como a ausência de violência, ainda encontra-se na relação aluno-aluno e que a escola não fornece subsídios para o desenvolvimento do diálogo e da convivência como parte do processo de aprendizagem.

⁸ VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Originalmente publicado em 1931)

Wrege (2017), em sua pesquisa sobre clima escolar, analisa e compara como os alunos que são alvos da intimidação gerada pelo bullying, assim como aqueles alunos percebidos como os autores das percebem o clima escolar. A autora define clima escolar como:

[...] o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrentes das experiências vividas nesse contexto com relação aos fatores inter-relacionais: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização, estrutura física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição. (WREGE, 2017, p.22).

Essa autora entende que o orgulho⁹ (palavra escolhida por ela) pela escola deva ser construído a partir das relações vividas na instituição, assim para que a convivência seja um valor é fundamental que valores morais como justiça e o respeito sejam colocados em ação (WREGE, 2017). Segundo ela, a convivência é entendida como relação interpessoal cotidiana e é garantida pelas regras.

A vida em sociedade pressupõe limites que garantem uma convivência melhor e mais justa. É impossível viver bem em um lugar no qual todos podem fazer o que desejam [...] as regras da escola contribuem para organizar os trabalhos, para favorecer as condições de aprendizagem e para regular comportamentos dos indivíduos de modo a garantir um lugar mais justo e respeitoso e esse respeito é traduzido por meio de normas que regulam a convivência. (WREGE, 2017, p.33).

O estudo de Wrege (2017, p. 289) foi feito a partir de questionário estruturado aplicado a 11.516 sujeitos (9.112 alunos, 1.533 educadores e 871 gestores), atuantes em 62 escolas, a maioria delas públicas, com objetivo de “comparar a incidência de estudantes envolvidos em situações de intimidação com a percepção do clima escolar pelos alunos, e identificar, analisar e comparar como os alvos, os autores e os alvos/autores de intimidação percebem o clima escolar em relação aos demais alunos”.

Ao SE aprofundar sobre a intimidação e o bullying, Wrege (2017), volta sua atenção para a responsabilidade do aluno em manter a boa convivência ou como a quebra de normativas (do aluno) pode causar problemas. “É sabido que no seio escolar, os conflitos e desavenças que ocorrem entre os alunos, estão presentes cotidianamente. Esses problemas de convivência podem SE manifestar de diversas formas, tais como a indisciplina, as incivildades, as violências” (Ibidem, p.96). sendo assim, mesmo que ao SE promover a

⁹ Palavra escolhida pela autora e recorrente em vários momentos de análise em seu texto baseando-se em escritos de PERRY, A. C. **The management of a city school**. (1908-1919).

cultura do diálogo para que as regras sejam construídas em conjunto e de forma democrática, assume-se que os alunos ainda são os únicos responsáveis pelos problemas de convivência no contexto escolar. A escola e a família aparecem no lugar de facilitadores, no qual devem (de forma verticalizada) fornecer as oportunidades para que os alunos sejam melhores. “A escola precisa fornecer oportunidades aos seus alunos de ouvirem uns aos outros, de SE comover com a dor alheia, para que reconheçam o sofrimento do outro e SE Sensibilizem com ele” (Ibidem, p.119). Para essa autora é primordial que para desenvolver uma convivência sadia e segura os gestores compreendam que os intervenientes e as normativas reguladoras de comportamento (dos alunos) precisam ser revistos, principalmente em suas construções e implementações, buscando assim um ambiente escolar mais empático. Os mecanismos, que devem ser construídos democraticamente, devem servir de base para que a convivência não SE torne violenta. Assim, Wrege (2017) expõe que normativas e regras sociais compõem a convivência escolar de forma estrutural.

Contudo, essas regras são feitas para os alunos sem considerar que existem outros atores nesse contexto e que – unilateralmente - são esses outros atores que regulamentam e deliberam como a convivência dos alunos e seus pares devem acontecer. Em suas considerações, a autora fala sobre as normas serem construídas de forma democrática e através do diálogo, mas não expõe os mecanismos reguladores do sistema. Vale colocar, que essa pesquisadora não tem o objetivo de trabalhar com convivência e nem com as regras sociais elaboradas dentro da escola. seu estudo segue o clima escolar e seus agentes contraventores, sendo um longo estudo quantitativo que SE predispõe a analisar/comparar como alvos e autores de intimidação percebem o clima escolar.

Ainda sobre as pesquisas que tratam convivência em paralelo com a violência temos Monzón (2017), sua pesquisa é um Estado da Arte sobre resolução de conflitos interpessoais a partir da Teoria Histórico-Cultural e teve por objetivo analisar os procedimentos de resolução de conflitos divulgados na literatura nacional e internacional, no período de 2005-2014. Já em seu objetivo, observa-se a correlação entre convivência (objeto a ser melhorado) e os conflitos (situações, por vezes violentas, que devem ser evitadas), a autora coloca de forma mais clara essa relação:

Partindo-se da concepção de o conflito ser um processo, cheio de contradições que o transformam, ressalta-se que é a divergência de critérios entre os indivíduos que impulsiona uma confrontação de ideias e com isso, a busca de possíveis soluções ao problema em questão. Nesse processo, tem um papel primordial a forma com que o conflito é abordado e SE é

visualizado como oportunidade para apreender e favorecer a convivência nas instituições educativas. (Ibidem, p. 49).

No seu texto ao SE aprofundar sobre o conflito, Monzón (2017) o coloca como algo próprio do ser humano e que sempre estará presente, sendo assim, de suma importância aprender sobre suas resoluções. Dado a complexidade e abrangência dos conflitos, a autora complementa sobre o papel da escola na redução das violências derivadas dos conflitos, “sendo urgente trabalhar na criação de ambientes cooperativos, na mediação e negociação escolar e em definir conflito escolar como um problema compartilhado.” (Ibidem, p. 50).

A autora aponta para a tendência de olharmos o fenômeno dos conflitos associados a situações de indisciplina. O termo indisciplina recebe diferentes conotações no espaço escolar, para os professores pode SE referir às contravenções dos alunos que atrapalhariam o processo de ensino-aprendizagem “tanto em relação aos acordos que estariam sancionados formalmente na escola, e especificamente em sala de aula, quanto em relação a expectativas tácitas sobre a conduta na escola” (Ibidem *apud* GARCIA, 2006, p. 125) ¹⁰.

Assim ao SE referir aos problemas de convivência no espaço escolar Monzón (2017) diz que eles emergem como condutas associadas, na maioria das vezes, à indisciplina que por sua vez perturbam o desenvolvimento do cotidiano escolar. Assim ao falar de como apreender sobre os conflitos e suas resoluções na escola, ela coloca:

[...] um ambiente com muitas incivildades, que leva à busca por parte dos professores de intervenções visando minimizar o problema. E nem sempre essas intervenções são suficientemente eficazes, atuando nas causas ou promovendo a tomada de consciência que seria o mais adequado. (Ibidem, p. 53).

Sua conclusão flui no sentido de colocar ao leitor a importância de reconhecer as especificidades e complexidades da escola e como o conflito deve ser resolvido em caráter sistêmico e sistematizado, seus procedimentos de resolução devem estar ajustados às dificuldades apontadas no contexto educacional para que possam garantir um bom convívio dentro do espaço escolar (MONZÓN, 2017).

Para debater sobre respeito, convivência e direitos temos a tese de Nery (2012), com o objetivo de analisar as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre os direitos humanos e seu cotidiano. A autora propõe um questionário semiestruturado que a

¹⁰ GARCIA, J. A. **Indisciplina, incivildade e cidadania na escola**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 8, n. 1, p. 121-130, dez. 2006. *apud* MONZÓN, M. A. **O estado da arte sobre resolução de conflitos interpessoais na Teoria Histórico-Cultural** – Campinas, 2017.

possibilitou, a partir das respostas dos adolescentes, perceber que uma parcela significativa dos jovens tem concepções somente teóricas sobre os Direitos Humanos. segundo ela, a questão da convivência foi colocada pelos próprios alunos em suas respostas quando perguntados a tal respeito. Nessa questão, destaca-se que o mais enfatizado nas respostas dos jovens foi referente a ser educado e ter uma convivência saudável. As expressões mais frequentes sobre o significado da palavra respeito foram: “ser educado, boa educação, tratar bem e com educação as pessoas, conviver em sociedade, essência para um convívio em sociedade, modo educado de tratar o outro.” (NERY, 2012, p.102).

Durante a análise das respostas dos alunos, Nery (2012) traça correlações com o entendimento dos jovens sobre respeito e questões como: obediência, limites, empatia e direitos. Percebe-se assim que “embora praticamente todos tenham respondido a pergunta explicitando um conceito sobre o termo “respeito”, muitos revelam uma compreensão parcial e restrita.” (Ibidem, p.103) A autora sinaliza que de maneira sutil, nos discursos dos alunos entrevistados aparecem visões lineares e até hierárquicas sobre respeito ao outro e em nenhum momento a questão do auto respeito é abordada pelos jovens. (NERY, 2012)

Outra pergunta posta pela pesquisadora em questão diz sobre respeito e dignidade na forma de tratamento das pessoas que circunscrevem o cotidiano dos alunos. Como resposta obteve: 81% dos entrevistados percebem que as pessoas, de maneira geral, não têm sido tratadas com dignidade. Esse número é o maior percentual em todo o questionário da pesquisa e segundo ela “esse resultado revela um forte sentimento de falta de garantia e de respeito aos direitos, na prática.” (NERY, 2012, p. 109).

Sobre isso, em uma das respostas dos alunos acerca de direitos, respeito e dignidade o mesmo faz menção a não haver mais respeito e dignidade, sendo o dinheiro (sic) o regulador da vida. A partir dessa colocação Nery (2012, p. 108) destaca:

Em análise mais rigorosa, faz sentido a avaliação dos participantes, uma vez que, onde não houver respeito pela vida, pela integridade física e moral dos seres humanos, condições mínimas para uma vida saudável, igualdade, autonomia e liberdade; onde houver tratamento discriminatório e arbitrário; onde os direitos fundamentais não estiverem reconhecidos e assegurados e onde houver qualquer violação de direitos básicos, não haverá espaço para a dignidade.

Não podemos ignorar aqui o fato de possuímos demandas sociais que não atende as classes populares, como Nery (2012, p.112) bem coloca em sua argumentação: “faltam vagas nas creches para as mães trabalhadoras, falta transporte escolar eficiente e de qualidade, há

um grande número de institucionalização e abrigamento de crianças e adolescentes por falta de alternativas eficientes, por falta de alternativas educacionais.”.

Trazendo o debate de Nery (2012) para o contexto da escola e suas especificidades temos a problemática de SE discursar sobre a convivência nesse ambiente sem antes problematizar o acesso à educação escolarizada que ainda não é garantido de forma efetiva a grande parte da população. Talvez, nesse ponto da reflexão somos levados a pensar como tratar dos aspectos e significados das políticas de convivência quando ainda não resolvemos problemas estruturais de acesso e direitos sociais.

Ainda sobre os autores que entendem convivência como ausência de violência, traremos Batista (2011) que ao ouvir os alunos a respeito do fenômeno bullying, reflete sobre convivência a partir dos conflitos e da violência. Esse autor faz a seguinte afirmação sobre a virtude do grupo focal: “Ainda que o grupo focal não tenha por objetivo ser um curso para ensinar boa convivência, o fato de proporcionar espaços de reflexão provavelmente provocou algumas mudanças no modo de pensar nos alunos presentes” (Ibidem, p.140, grifo do autor), já apontando resultado. Diz também que a convivência violenta advém da falta de diálogo, da falta de respeito com outro, colocando a convivência (pacífica) como algo a ser alcançado e construído.

Ao que parece os alunos não vivenciaram anteriormente na escola outros momentos em que pudessem parar, pensar, refletir e expor suas opiniões. Por essa razão, acredito que foi importante esse espaço de diálogo para a construção de uma convivência na qual o ser diferente não implique em preconceito, em que as diferenças não sejam vistas como algo negativo, passíveis de comportamentos como bullying. (Ibidem, p. 152).

Nota-se que o referido autor traz convivência em duas categorias, aquela que deve ser alcançada como boa, sadia e pacífica e também como aquela que SE contrapõe a violência, ou seja, convivência como sinônimo de ausência de violência.

Sob uma perspectiva diferenciada de convivência temos a pesquisa de Castro (2017), objetivando-se em investigar as concepções de autonomia dos professores que atuam no Programa Ensino Médio Integral - PEI, analisando as convergências dessas concepções com os fundamentos básicos das diretrizes oficiais. A autora traz os princípios de convivência estabelecidos nas normativas, do PEI, que SE encontram nos documentos oficiais do estado de São Paulo. Na tentativa de entender convivência como o processo de viver junto, professor e aluno, e focalizando o crescimento (ou não) do professor nesta relação à autora afirma:

O ânimo para o trabalho pode vir ter horizontes claros, com perspectivas teóricas e projetos, mas podem, entretanto, despontar na caminhada comum da convivência e das experiências cotidianas. Por um caminho ou por outro a constituição da identidade docente passa pela interessante constatação de que os professores passam muitos anos imersos em local de trabalho” (CASTRO, 2017, p.14).

Para Castro (2017), convivência nada SE relaciona com violência, convivência vem da ideia de relação de troca, de interessoalidade gerada na relação com o outro, definindo assim a identidade docente e o seu crescimento pessoal e profissional. Enquanto Luz (2014) expõe que a convivência na escola deve servir para o desenvolvimento do aluno e sua aprendizagem, Castro (2017) utiliza-se da perspectiva do professor para dizer que a mesma ferramenta serve para o desenvolvimento e aprendizagem profissional do docente. Notamos, assim, que apesar de suas colocações de pontos de vistas diferentes ambas as autoras entendem convivência como um processo de desenvolvimento dentro do cotidiano escolar.

Para convergir com as propostas de análises de Castro (2017) temos Moraes (2014) que tem como objetivo compreender as interações entre as Práticas Pedagógicas, a Formação continuada e o Currículo de professores de Educação Infantil de uma escola particular confessional. Ao longo da pesquisa a autora usa convivência como sinônimo simples de interação e inter-relação sem problematizar o significado dessas interações. Ao colocar essa interação/convivência no contexto escolar ela menciona o processo de ensino e aprendizagem e o crescimento profissional do docente diante da práxis com as crianças. “O processo educativo é feito de forma diversificada no cotidiano escolar, por meios de brincadeiras, aprendizagem orientada e convivência.” (MORAIS, 2014, p.81).

Levantamos a essa altura o seguinte questionamento: SE ambas as pesquisas mostram que tanto para o professor, quanto para o aluno, a convivência é conceito fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos no espaço escolar, por que ainda nos deparamos com tantos intervenientes relacionados à convivência no espaço escolar?

BLOCO B

De acordo com a forma de apresentar a revisão bibliográfica, depois de apresentar o bloco A passamos à apresentação do bloco B. No que diz respeito às pesquisas que SE preocupam em **explicar a convivência violenta** SE dedicam aos conflitos derivados da convivência em espaço escolar. Essas pesquisas têm como foco as incivildades, as indisciplinas e os problemas relacionais que acontecem em virtude do ambiente diverso e plural de convivência que é composto o ambiente escolar.

Nesse sentido, temos a pesquisa de Lima Júnior (2016) intitulada *Percepção de agressão social entre os estudantes de ensino médio e sua relação com o desengajamento moral* cujo objetivo é o de identificar, descrever e analisar a percepção sobre a ocorrência de agressão social. Pela definição do autor desengajamento moral¹¹ é um constructo da Teoria Social Cognitiva definido por um conjunto de mecanismos psicossociais pelos quais as pessoas podem SE desprender ou SE desengajar dos próprios padrões morais, para cometer atos condenáveis sem SE censurarem. Esse autor defende que “a escola não está imune à violência que SE expressa na sociedade. No ambiente escolar as formas de convivência podem transformar ou opor-se a violência social, mas também podem potencializá-la” (LIMA JÚNIOR, 2016, p. 23). Observamos aqui a ideia de convivência relacionada aos conceitos de violência. Essa pesquisa, que SE denominou quanti-qualitativa cujos sujeitos foram trezentos e vinte alunos do Ensino Médio de duas escolas da região metropolitana de Campinas, mostrou em uma de suas análises que ao perguntar sobre percepção de alunos e professores sobre a qualidade da relação (convivência) entre os pares 51,2% dos alunos indicaram a relação como “mais ou menos ruim”.

Neste caso, assim como Luz (2014) e Santos (2014), quando observado os indicativos de relação, principalmente SE tratando de violência temos o foco na relação aluno-aluno sendo este o responsável pela boa convivência e pela ausência da mesma. É importante analisar que o que é considerado violência/convivência no ambiente escolar muda conforme a perspectiva dos observadores e seus contextos históricos culturais (ABRAMOVAY, 2005).

Ribeiro (2016, p. 27), que traça paralelos entre a convivência e violência, colocando a convivência como a ausência de violência “quando atuamos e nos organizamos para combater o bullying consequentemente, melhoram outros problemas de convivência escolar, porque SE reduz a incidência de violência interpessoal”. Em seu texto a autora diz que condutas agressivas são perturbadoras da convivência escolar. Pudemos notar que para ela convivência diz sobre as relações interpessoais sadias e seguras. Entendendo convivência como somente aquela que pode ser considerada: boa relação. Assim como os autores mencionados anteriormente, Ribeiro (2016, p. 35) trata dos problemas da convivência como uma questão dos alunos com seus pares, colocando professores como agentes passivos dessa relação. “Professores SE veem diante de um campo de batalha perdidos sem saber como melhor intervir para ajudar as crianças a superarem a dificuldade de convivência com seus

¹¹ Sua definição de desengajamento moral baseia-se nos pressupostos de BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. A. (Orgs). **Desengajamento moral. teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

pares”. Nessa perspectiva ela evidencia que pesquisas são feitas com objetivo de minimizar conflitos e ajudar os professores a lidarem com essa forma de maus tratos (*bullying*) estruturada nas escolas e melhorar a convivência escolar (RIBEIRO, 2016). As colocações dessa autora nos chamam a atenção para a máxima das pesquisas: o aluno é o produtor da violência e ao mesmo tempo responsável pela boa convivência, enquanto evidenciam professores tentando lidar com as situações passivamente. E os mecanismos institucionais são ignorados nas dinâmicas relacionais do espaço escolar.

Esta última autora recorre constantemente a Avilés (2006), que por sua vez faz uma longa e detalhada lista dos comportamentos agressivos e perturbadores dos alunos, os quais ele responsabiliza pelos conflitos que estão na base dos problemas de convivência. Quando Avilés (2006) sai da explanação sobre os alunos para os movimentos externos ele chega a uma síntese de comportamentos dos pais que podem resultar na agressividade do aluno na escola. Tais como a falta de participação nas atividades dos filhos, ausência de afeto nas relações familiares, uso da violência nas relações familiares cotidianas e falta de coesão e solidariedade entre os membros da família, e outras. É importante ressaltar que Ribeiro (2016) dedica-se ao fenômeno do *bullying*, e a convivência escolar, como ela entende, aparece somente como pano de fundo em sua pesquisa.

Encontramos em nossa análise bibliográfica sobre convivência uma pesquisa que pode nos ajudar a pensar sobre a questão que colocamos anteriormente sobre os porquês dos intervenientes das relações sociais na escola (convivências). Assim, Souza (2013), traz uma nova perspectiva de convivência com o objetivo de debater sobre o campo da outreidade e, por assim o ser, da convivência na escola como ethos comunitário e transformação social. A partir de um estudo teórico sobre como o currículo considera o percurso do Outro. Temos aqui a mesma ideia de convivência como forma de relação que nos humaniza encontrada na pesquisa de Luz (2014), porém, Souza traz o ponto de vista filosófico pelo proposto de Dossel sobre a identificação do Outro como o Outro e não como um não-Eu à luz da relação de “convivialidade” (SOUZA, 2013), enquanto Luz (2014) traça um paralelo entre currículo e escola, chamando o currículo de caminho e a escola de casa, mostrando como esses conceitos necessitam da convivência para existirem.

O currículo escolar é tanto o caminho percorrido pelos atores escolares e tudo que caminha implica (intempéries, atrasos, discordâncias, aconchegos, acolhidas, pedras, acontecimentos), quanto a casa como espaço em que SE dá a projeção, a organização e a chegada do caminho e tudo o que a casa implica como espaço

geográfico de convivência humana (acolhida, chegada, novos planos, a saída). (LUZ, 2014, p.115).

Nesse contexto, o autor também mostra que a escola ao negar a outreidade do aluno, considerando-o um não-Eu, nega também a outreidade dos professores, criando um hiato entre os primeiros e os últimos, fundamentando as relações verticalizadas que vemos em salas de aula, criando os problemas relacionais dos alunos com os professores e estes por sua vez enxergam-se, segundo Souza (2013, p. 04) “como heróis superpoderosos e são vistos outrora pelos seus alunos como dogmatizadores e cerceadores de sua liberdade.”. Lembramos que para este autor convivência é o cerne estruturante de toda constituição escolar.

Ao relacionarmos os Blocos A – pesquisas que SE preocupam em entender como promover a convivência no espaço escolar sem violência – e B, – pesquisas que SE preocupam em explicar a convivência e os conflitos no espaço escolar – temos uma convergência entre os fenômenos de ambos os grupos, ou seja, todos de alguma forma tratam a convivência com a associação de violências, seja na forma de promover uma convivência que evite o status conflituoso ou aquele que através da resolução do conflito buscarão a convivência sadia. Assim, bullying, incivilidade, indisciplina, agressividade, são problemas chamados aqui de conflitos de convivência e ao mesmo tempo serão observados como fenômenos a Serem evitados para que a convivência seja sadia. Mesmo sob prismas diferentes temos em comum que viver compartilhadamente requer certa dose de segurança, ansiamos que o contato com o outro seja sadio e questionamos assim o quanto a escola tem ou não contribuído para que possamos, dentro e fora de seus muros, conviver de forma sadia e segura.

As pesquisas apontadas durante essa Seção nos dão fragmentos claros sobre as muitas dinâmicas de convivência dentro do ambiente escolar, porém, no que diz respeito à concepção de escola como uma ferramenta de um sistema civilizador e regulatório, esses fragmentos nos mostram como a estrutura escolar experimenta modos engessados de convivência com seus estudantes, baseando seu *modus operandi* em uma cultura legalista e adultocêntrica. Acreditamos que, a concepção proposta nesse trabalho é muito potente, sendo capaz de cobrir algumas lacunas nas análises apresentadas até aqui, pois pensa a escola enquanto uma instituição política, econômica e social.

Na próxima seção apresentaremos as fontes/documentais que constituem a base empírica propriamente dita desta pesquisa, com análises simultâneas.

SEÇÃO 03 – CONVIVÊNCIA NO CORPUS DOCUMENTAL (2009 – 2020)

Embora não seja objetivo desta pesquisa, estudar a violência sob qualquer ponto de vista, entendemos, e a revisão bibliográfica também aponta para isso, que a preocupação de a escola produzir uma convivência sadia e segura está diretamente relacionado ao fato dos espaços escolares estarem eivados de diferentes tipos de violências. Acreditamos que esta seção seja o lugar certo para SE apresentar essa breve exposição, pois os documentos/fontes desta pesquisa foram promulgados para que cesse a violência em espaços escolares paulistas.

Embora em diferentes discursos - expressos em diferentes dispositivos - haja estímulo e reconhecimento de que o espaço escolar é lugar de aprender a conviver bem, a realidade das escolas demonstra o contrário, como bem SE evidencia no livro *Cotidiano das Escolas*; entre violências (ABRAMOVAY, 2005), e de lá para cá as relações pessoais nas escolas pioraram muito, como pesquisas continuam mostrando (SILVA, *et al.*, 2018, SILVA, M.; SILVA, A.; DINIZ, , 2015, SILVA, 2013a, 2012, 2011a, 2011b, 2011c, 2010a, 2010b, 2009a, 2009b). Também há distinções quanto aos tipos de violência que ocorre no espaço escolar. Silva, M., Silva, A. e Diniz (2015), por exemplo, falam do ato infracional, que SE expressa no tráfico de drogas, agressões físicas, porte de armas, insultos graves, entre outros. Devendo ser esse tipo de violência analisada e punida de acordo com a legislação vigente. Tem-se ainda as transgressões, como comportamentos contrários às normativas escolares, que poderiam ser tratados pelo Conselho de Escola sem a necessidade de envolver autoridades jurídicas. Estamos nos referindo às atitudes ditas como indisciplinadas: não obedecer ao professor, zombar de colegas, chegar atrasado, colar na prova, ser agressivo com professores e funcionários, bem como com outros alunos, etc.

Segundo Charlot (2002), distinguir violências ocorridas no espaço escolar apesar de útil, tem suas limitações porque as expressões de violência no espaço escolar muitas vezes estão interligadas. Quando tratamos de um aluno considerado indisciplinado de forma punitiva podemos gerar reações que levem a incivilidades e a atos infracionais. O que está em jogo é a dificuldade de formular um único conceito de Violência devido à complexidade do fenômeno, como afirmam Silva, M. e Silva, A. G. (2018). É um conceito que transita entre o metafórico, o simbólico e entre definições legais como, por exemplo, as que indicam exames de corpo de delito e provas materiais para configurar o que SE entende por violência passível de punição (ABRAMOVAY, 2005).

A cultura escolar, muitas vezes, SE baseia em uma violência de cunho institucional, a qual SE fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da

escola – como o sistema de normas e regras muitas vezes autoritárias; as formas de convivência; o projeto político pedagógico; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos, o que gera uma tensão no relacionamento entre os atores sociais que convivem na escola. Nesta perspectiva, a violência escolar é compreendida como resultado das relações tensas e conflituosas estabelecidas entre os membros da comunidade escolar (ABRAMOVAY, 2005).

Na perspectiva de Charlot (2002, 2005), a violência escolar deve ser discriminada entre a violência contra a escola, que SE expressa através do prejuízo ao patrimônio físico escolar e a violência das relações interpessoais que envolvem alunos, professores e funcionários. A violência da escola para o autor está ligada diretamente às práticas da instituição escolar. São para evitar qualquer dimensão ou tipo de violências que SE propõe de modo geral a convivência sadia e segura.

Nesta pesquisa acerca do que SE constitui violência adotamos a afirmação de Chauí (2003, p. 41-42):

[...] violência vem do latim vis, força, e, de acordo com os dicionários, significa: 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

A partir de então, nesta seção, apresentaremos as políticas públicas vigentes nas Escolas Estaduais de São Paulo que dizem respeito à prevenção e /ou minimização dos conflitos que ocorrem nas escolas paulistas, cujo objetivo específico é promover a convivência sadia e segura nas respectivas instituições. Trata-se, portanto, da legislação promulgada nos últimos 10 anos sobre convivência no espaço escolar. Buscamos compreender como a gestão pública paulista entende a problemática ‘convivência escolar’ por meio do conteúdo de tal legislação. Precisamente, nosso objetivo é mostrar as virtudes e limites da legislação promulgada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SE, 2009 a 2020, destinada a promover a civilidade na escola pública paulista. Ressalta-se que essas resoluções receberam diversas vezes alterações publicadas pela SE-SP no Diário

Oficial, nesta pesquisa, as alterações não fazem parte do nosso quadro de fontes que apresenta os documentos fundantes, mas quando foi necessário a elas fizemos menções no texto.

A pesquisa documental foi realizada por meio dos dados disponíveis em veículos oficiais como sites da Secretaria Estadual da Educação; na página do Congresso Nacional; nos sites das Diretorias de Ensino e nas publicações de domínio público do Diário Oficial do Estado de São Paulo. No total, foram localizados 15 documentos, assim distribuídos: 05 Leis Federais (consideramos essas leis federais porque a legislação estadual, a qual vamos tratar, é signatária das mesmas), 06 Resoluções Estaduais; 01 Instrução; 1 Plano Nacional; e 02 Manuais.

Quadro 4 – Identificação dos dispositivos legais/fontes

LEGISLAÇÃO	ANO	DISPOSIÇÃO
1. Lei Federal, Constituição Brasileira	1988	Constituição da República Federativa do Brasil
2. Lei nº 8.069/90 (ECA)	1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências
3. Lei nº 9.394/96 (LDB)	1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
4. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2014	Estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação nos vários níveis da Educação.
5. Lei nº 13.185/15 (Anti-Bullying)	2015	Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).
6. Lei nº 13.663/18 (Altera LDB)	2018	Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.
7. Manual de Normas Gerais de Conduta Geral	2009	Diretrizes para as normativas e procedimentos que assegurem as regras de convivência no ambiente escolar
8. Manual de proteção escolar e promoção da cidadania	2009	Diretrizes para a padronização de procedimentos que assegurem medidas integradas voltadas à resolução de conflitos no ambiente escolar.
9. Resolução SE nº 19/10	2010	Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas.
10. Instrução Conjunta CENP/DRHU, de 9 de abril de 2010	2010	Instrução as Diretorias de Ensino para a Seleção de professores mediadores.
11. Resolução SE nº 41/17	2017	Institui o Projeto Mediação Escolar e Comunitária e dá providências correlatas.

12. Resolução SE nº 48/19	2019	Institui o CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação e dá outras providências
13. Resolução SE nº 49/19	2019	Altera o artigo 10 da Resolução SE nº48/19 publicada em 03-10-2019.
14. Resolução SE nº 77/20	2020	Dispõe sobre a recondução dos docentes que atuam na função de Professor Mediador Escolar e Comunitário – PMEC, do CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, para o ano letivo de 2020.
15. Resolução SE nº 92/20	2020	Dispõe sobre a implantação da Orientação de Convivência, na composição da Equipe Executora Local, instituída pela resolução SE 48 de 01-10-2019, representada na figura do Professor Orientador de Convivência – POC

Fonte: elaboração própria, 2020.

Buscamos primeiramente analisar os documentos federais que servem de base para a produção da legislação estadual e adotamos o mesmo procedimento usado na revisão bibliográfica no que tange à localização, extração e organização dos dados. Assim começaremos pelo conceito de convivência imprimido na legislação maior, a Constituição Federal de 1988¹². Tal documento apresenta poucas menções ao termo convivência. No artigo 227 (p. 132) diz que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.¹³

Podemos observar aqui que a preocupação volta-se para a convivência de crianças e adolescentes. A outra referência à convivência está no inciso II do mesmo artigo, tratando-se da pessoa com deficiência. A propósito, primeiro o texto diz sobre a responsabilidade de garantir programas de assistência integral e política específica e determina que devam obedecer aos seguintes preceitos:

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado aos portadores de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a

¹² No quadro de fontes esse documento é o número 01

¹³ Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010.

convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (p. 132).

Nota-se que nas únicas citações em que nossa Constituição Federal apresenta o conceito de convivência ela está SE referindo a agentes sociais específicos: criança e adolescente enquanto grupo marginalizado que deve ser tutelado pelo Estado. Neste mesmo sentido o texto apresenta a convivência referindo-se à pessoa com deficiência, outro segmento social marginalizado que necessita de uma legislação específica que lhe assegure “viver compartilhadamente”.

A palavra convivência, de modo geral, é bastante encontrada na literatura quando diz respeito à pessoa com deficiência, levando-nos a crer que a problemática tem maior dimensão nesse tipo de circunstância, isto é, quando SE trata do diferente (MEAD, 2010). A Constituição Federal de 1988, mesmo em suas emendas, usa a palavra conviver para SE referir a aquele que a própria sociedade faz-se socialmente mais frágil, indicando, pelo menos à época da escrita da carta, que a sociedade brasileira tinha problemas em conviver com o explicitado diferente.

Após a Constituição, o próximo documento a garantir direitos à Educação foi o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), promulgado como LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990¹⁴. Apesar de não SE tratar de um documento específico sobre Educação ele indica os direitos da criança e do adolescente que devem, por força da lei, serem cumpridos no espaço escolar. Por esse motivo, nos interessamos por buscar como esse documento trata o conceito de convivência.

O ECA traz várias menções e ideias de convivência. O artigo 4º repete o texto do artigo 227 da Constituição Brasileira com alguns acréscimos. Nesse sentido, a convivência familiar e comunitária prevista na constituição ganha, no ECA, um capítulo inteiro para os respectivos desdobramentos. Em tal seção tem presente inúmeras alterações incluindo e retirando parágrafos inteiros como, por exemplo, o parágrafo 5º que diz sobre o acolhimento da criança com mãe adolescente, incluído pela Lei nº 13.509 de 2017 ou a convivência garantida à criança com a mãe ou pai privado de liberdade incluído pela Lei nº 12.962 de 2014.

Nesta mesma seção, encontram-se, ainda, os acordos sobre guarda, apadrinhamento e adoção, usando-se do termo estágio de convivência para definir um período de tempo

¹⁴ No quadro de fontes esse documento é o número 02.

específico para que a criança ao mudar de ambiente teste a convivência e adaptação de um novo vínculo familiar. Na seção seguinte o conceito de convivência trata de medidas protetivas. Neste momento o documento retoma o direito a convivência familiar e comunitária para assegurar o tratamento da criança e do adolescente mesmo em situações de conflitos com a lei.

Notamos que o ambiente escolar e suas especificidades são mencionados no que diz respeito a direitos e deveres dos alunos e da instituição e que conceitos de convivência escolar não são explorados no documento. Quando o estatuto tenta prever condições para a convivência da criança ele SE refere à ideia de tutela como SE a criança não fosse considerada autônoma para SE relacionar socialmente e precisasse de direcionamento para aprender a SE socializar saudavelmente.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹⁵ foi criada. Ela pode ser considerada a lei mais importante da educação escolarizada de nosso país, pois é ela que organiza toda a estrutura nacional da educação pública e privada. Ela foi criada com base nos princípios propostos pela Constituição Federal, mas só entra em vigor em 1997, ano seguinte de sua publicação. Já em seu primeiro artigo ela institui:

A educação abrange processos formativos que SE desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

No ano de 2014 o Congresso Federal aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁶ com o objetivo de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Dentro do PNE SE estabelece todas as diretrizes, metas e estratégias que regem a educação escolar. A partir dele, a União, os Estados e Municípios tinham que elaborar planejamentos específicos, considerando as situações e demandas de cada região segundo suas especificidades. O Plano é composto por 20 metas que abrangem todos os níveis educacionais com focos e questões específicas de importância nacional como: a educação inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade média, a formação, a capacitação e o plano de carreira dos professores. Faz-se lembrar de que o PNE está previsto no artigo 214 da constituição federal. “A Lei estabelecerá o plano nacional de educação com duração plurianual, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis [...]”

¹⁵ No quadro de fontes esse documento é o número 03.

¹⁶ No quadro de fontes esse documento é o número 04.

(p. 215). Observamos que em nenhum momento do PNE ou em suas 20 metas há menção à palavra convivência, nem mesmo por aproximação e/ou oposição à palavra violência. As questões de viver compartilhadamente não são consideradas no plano estratégico de melhorias da educação em nenhum momento do seu texto.

Ainda no que SE refere aos documentos Nacionais vamos tratar agora da Lei Federal 13.185/15¹⁷, popularmente conhecida como Lei Anti-Bullying. Essa Lei menciona em seu texto a palavra convivência, especificamente dentro do contexto escolar e como a convivência relaciona-se com violência. No Artigo 1º, parágrafo primeiro dessa lei há a definição de bullying como uma intimidação sistemática:

[...] que consiste em todo ato de violência, física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticada por indivíduo ou grupo contra uma pessoa ou mais pessoas, com objetivo de intimidá-las ou agredi-la, causando dor e angústia às vítimas, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015).

Essa definição da lei nos causa estranhamento, pois Violência intencional pode estar no âmbito do emaranhado do ciclo da produção da cultura da violência cujo manto da legitimidade é a naturalização da violência, portanto, toda violência poderá ser intencional. Menos quando SE trata, por exemplo, de um fato acidental. Podemos encontrar na vasta produção sobre o tema violência muitas definições, mas sempre quando ela causa algum tipo de dano à vítima, de acordo com o excerto que abre essa seção advindo de Chauí. E, ainda, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como: “o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação” (OMS, 2007, p. 1165).

Ao definir a violência como intencional, a legislação promulgada, limita o reconhecimento de uma violência a partir de suas consequências, como danos físicos e violências duras mais facilmente identificadas e mesmo com o reconhecimento que relações de poder podem ser fomentadoras por conflitos violentos, ainda, estamos presos a avaliação de intenção.

Ao afunilarmos o debate do bullying e suas violências para o contexto da escola o artigo 5º da lei nº 13.185/15, quando menciona que “É dever do estabelecimento de ensino,

¹⁷ No quadro de fontes esse documento é o número 05.

dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*).”¹⁸. Coloca sobre os ombros da escola o dever de combater e conscientizar seus próprios conflitos, sendo desconsiderado que a violência no ambiente escolar, - como já relacionamos anteriormente na reflexão sobre convivência – é a reprodução de um problema social e estrutural. O que é reproduzido na escola é um processo de convivência em sociedade, um processo amplo, histórico, cultural e social.

Embora SE espere que a escola funcione como espaço de inclusão, de convivência sadia e segura e de respeito às diversidades, a escola possui seus próprios sistemas de exclusão, acolhendo alguns e colocando para fora outros. Esses outros, em geral, são os que não respondem às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade. A violência da exclusão pode ser justificada a partir de ideias irreais de convivência e estar camuflada nos intervenientes de um aparente estado de direitos.

Nota-se que nos documentos nacionais as referências à convivência no espaço escolar são escassas e, quando ocorrem, voltam-se às especificidades como inclusão e diferença. O que é virtuoso, adequado e necessário. Mas, anuncia também limites no que diz respeito à ausência da preocupação com a convivência em espaço escolar de modo geral, dando a impressão, de que os diversos diferentes é que constituem o desequilíbrio na convivência escolar. Pode-se até considerar a temporalidade histórica da escrita dos documentos nacionais, mas o que está em jogo nesta pesquisa é evidenciar virtudes e limites das legislações que garantem segurança, em sentido largo, aos brasileiros. A partir das referidas normativas o estado de São Paulo formula sua legislação sobre o tema: convivência no espaço escolar, o que vem a seguir.

Em 2009 a SE encaminha para as escolas paulistas dois manuais para orientar os gestores sobre encaminhamentos em relação à convivência em suas unidades, tendo em vista a produção de uma convivência sadia e segura. Tais manuais são: a) Manual de Normas Gerais de Conduta e b) Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania. Eles subsidiaram o Regimento Escolar, bem como serviram de respaldo para os Programas e Projetos que foram criados pela SE posteriormente. Iniciaremos pelo item a. No respectivo Manual a forma de alcançar a convivência sadia e segura é a partir da seguinte ação:

¹⁸ No site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm, não há registro de número de páginas.

Será mediando às relações conflitantes com intervenções pedagógicas que as estratégias saneadoras poderão ser legitimadas confirmando o verdadeiro contexto educativo que deve caracterizar a instituição escolar. (SÃO PAULO, 2009, p. 7).

A propósito, o conteúdo do Manual de Normas Gerais de Conduta¹⁹ está estruturado por quatro partes: introdução, direitos do aluno, deveres e responsabilidades dos alunos e conduta no ambiente escolar. Apesar de o documento fazer menção aos direitos dos alunos, as regras para os mesmos seguirem, para que a convivência desejada seja alcançada, são muito mais robustas do que as referências pedagógicas educativas destinadas a eles. E isso é feito de modo que o Manual - que SE baseia nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação bem como nos fundamentos principais do ECA – seja um documento farto de princípios acerca de regras de convivência pelo bem do pacto social, encorajando o respeito às diferenças e às práticas de tolerância. E isso é sua virtude. Em sua parte final descreve medidas disciplinares orientando a gestão de como proceder, envolvendo toda a comunidade escolar e seus equipamentos, como o encaminhamento aos serviços especializados de saúde e assistência social, bem como aos órgãos jurídicos e de segurança pública quando necessário. É no ‘quando necessário for’ que residem os limites, a nosso ver, desse documento, pois isso não dependerá apenas de documentos, mas também de percepções e avaliações pessoais da devida necessidade.

O manual em questão é também uma normativa de apoio para construção do regimento escolar como já mencionamos. Em sendo assim, vale evidenciar no respectivo texto, sempre a nosso ver, uma particularidade no que diz respeito aos protagonistas da convivência sadia e segura no espaço escolar. Por exemplo, na introdução do documento consta a seguinte afirmação:

Neste sentido, é parte fundamental do processo educativo garantir a observância de **regras saudáveis de convivência no ambiente escolar**. Acatar o pacto social vigente – **representado pelo conjunto de normas de conduta estabelecido e socialmente reconhecido** – sustenta o delicado equilíbrio entre desejos, direitos e deveres individuais e coletivos que permeia a convivência social e garante a sobrevivência de uma sociedade democrática e de respeito à cidadania. (p. 6, grifo do texto original).

No entanto, as regras para alcançar a convivência desejada pelo documento no processo educativo são direcionadas majoritariamente para o aluno. Isso nos leva a pensar

¹⁹ No quadro de fontes esse documento é o número 07.

que esse manual reconhece apenas o aluno como responsável pela convivência sadia e segura no espaço escolar. Logo, pode-se dizer que o documento insinua que é também o aluno o único grupo social da escola causador de conflitos no cotidiano escolar. Pesquisas que vem sendo produzidas no Grupo²⁰ de estudo e pesquisa sobre educação escolarizada e violência em espaço escolar²¹, também com o auxílio de outros pesquisadores, há mais de uma década, evidencia outras faces da constituição da violência em espaço escolar, apresentando os professores e gestores também como produtores e reprodutores da violência no respectivo espaço. Dentre tais pesquisas temos (SILVA, *et al.*, 2018; SILVA, *et al.* 2017; SILVA, *et al.*, 2015; SILVA, 2013; SILVA, 2010, 2009.) Para nós esse é um grave limite do manual em questão na medida justa da convivência sadia e segura, de acordo com sua proposição estrutural.

O mais grave é que SE nota ser uma tendência do documento já que reiteradamente, ao longo dele, os alunos devem ser os protagonistas da convivência sadia e segura. Por exemplo: “[...] ser respeitoso e cortês com colegas, diretores, professores, funcionários e colaboradores da escola [...]” (SÃO PAULO, 2009, p. 9). E, ainda, “compartilhar com a direção da escola informações sobre questões que possam colocar em risco a saúde, a segurança e o bem-estar da comunidade escolar” (SÃO PAULO, 2009, p. 10). Não há referências aos outros agentes escolares como responsáveis em manter a convivência desejada. Vale dizer que no início do documento registram-se os direitos dos alunos, segundo os critérios do documento, sendo eles:

Direito a Receber educação em uma escola limpa e segura; alunos com deficiência, que requeiram atenção especial, têm direito a recebê-la na forma adequada às suas necessidades e igualmente gratuita. Usufruir de ambiente de aprendizagem apropriado e incentivador, livre de discriminação, constrangimentos ou intolerância; receber atenção e respeito de colegas, professores, funcionários e colaboradores da escola, independentemente de idade, sexo, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas; receber informações sobre as aulas, programas disponíveis na escola e oportunidades de participar em projetos especiais; receber *Boletim Escolar* e demais informações sobre seu progresso educativo; ser notificado, com a devida antecedência, sobre a possibilidade de ser encaminhado para programa de recuperação; ser notificado sobre a possibilidade de recorrer em caso de reprovação escolar; ter garantida a confidencialidade das informações de caráter pessoal ou acadêmicas registradas e armazenadas pelo sistema escolar, salvo em casos de risco ao ambiente escolar ou em atendimento a requerimento de órgãos oficiais competentes. (SÃO PAULO, 2009, p. 07).

²⁰ Trata-se do grupo liderado pela Professora Marilda da Silva no CNPq.

²¹ Do qual fazemos parte.

Virtuosamente, o texto assinala que crianças e adolescentes têm “o direito a tratamento justo e cordial, por todos os integrantes da comunidade escolar” (Ibidem, p.09). Mas, limitadamente responsabiliza unicamente os alunos pela convivência inadequada no espaço escolar, sugerindo que eles convivem mal, apesar de os outros integrantes da comunidade escolar trata-los bem.

Ainda sobre o Manual, não podemos esquecer de que SE trata de uma normativa de apoio para a elaboração do Regimento da escola. E não apenas da conduta do aluno. Apesar de o título ser Manual de Normas Gerais de Conduta Escolar é um instrumento normativo que SE define como documento de apoio para a rede pública estadual. Contudo, ao ser adotado pelas escolas, estas, poderão incluir procedimentos adicionais ao seu conteúdo, desde que não afrontem o disposto nele. Pode-se, assim, aperfeiçoá-lo e atualizá-lo permanentemente a critério de cada Unidade Escolar, respeitando as especificidades de suas demandas (SÃO PAULO, 2009).

Continuando com a prioridade do documento em reger e responsabilizar apenas os alunos sobre a produção da convivência sadia e segura no espaço escolar, outro ponto evidenciado neste texto são as faltas disciplinares que afetam o ambiente escolar – passíveis de medidas corretivas, desde que discriminada no Regimento de cada escola. As condutas que cabem medidas corretivas devem ser consideradas de maior ou menor gravidade pelos professores ou pela direção, analisando SE as condutas são incompatíveis com “a manutenção de um ambiente escolar sadio ou inapropriado ao ensino-aprendizagem, sempre considerando, na caracterização da falta, a idade do aluno e a reincidência do ato” (SÃO PAULO, 2009, p. 10).

O Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, o item b, objetiva:

[...] subsidiar a escola pública com aprofundamentos sobre conceitos de direitos civis e constitucionais, além de fornecer informações e esclarecimentos relativos à natureza das atribuições e competências das diversas instâncias a serem mobilizadas no enfrentamento e mediação dos conflitos que comprometem e distorcem a convivência no ambiente escolar e podem até, eventualmente, extrapolar a dimensão pedagógica. (SÃO PAULO, 2009a, p. 7).

O referido documento foi dividido em oito partes. A primeira trata dos conceitos considerados fundamentais para a convivência no ambiente escolar e seus processos de aprendizagem: cidadania, cultura da paz, conflitos, violência escolar, bullying, preconceitos

entre outros. O texto demora-se em caracterizar o que ele entende por violência em vários níveis, mas, essencialmente, tratando de violência como algo físico e concreto que seria exercida unilateralmente pelo aluno. Seguindo o raciocínio que viemos empregando nesta análise documental, afirmamos que o manual em questão é mais um documento com princípios nobres sobre a convivência em espaço escolar, mas também responsabiliza unicamente os estudantes por tudo que ocorre de ruim na configuração da convivência em espaço escolar.

Na segunda parte deste documento estão indicados os órgãos de assistência e proteção à infância e juventude como Conselho Tutelar, Ministério Público, Conselhos Municipais e Estaduais, Ronda Escolar, Defensoria Pública, Organizações da Sociedade Civil, entre outros. Já na terceira – a parte mais extensa do manual – encontram-se as orientações à comunidade escolar e principalmente aos gestores sobre o papel da escola e suas responsabilidades, orientando de forma clara e enérgica de como SE deve proceder em determinadas ocorrências. É nesse momento do manual que temos o maior conteúdo de medidas disciplinares e a forma de como proceder com o chamamento da polícia e a entrada da mesma no perímetro escolar. Mais uma vez vale a pena ressaltar que os virtuosos princípios presentes no texto do respectivo manual não evitam as decisões, legais, e não poderia fazê-lo, mas não trata a escola como instituição educativa de acordo com sua própria natureza, reitera-se. Ou seja: não SE leva em conta a especificidade social do ser aluno de uma escola pública do estado.

A quarta parte do manual afirma as observações acima, pois discorre sobre os alunos, colocando-os como os transgressores das regras pré-estabelecidas e aqueles que cometerão as contravenções que exigirão as medidas punitivas nele eleitas. Essa parte norteia os gestores sobre como a escola deve agir frente à agressão de alunos, uso de drogas, casos de bullying, depredação do patrimônio público, furto, abuso sexual, entre outros.

Na quinta parte os textos trazem orientações para a escola lidar com as infrações cometidas pelos servidores, como fumar ou usar drogas na escola, agredir alunos ou colegas de trabalho, manifestar atitudes racistas, etc. Nessa parte gostaríamos de chamar atenção para um exemplo de como a contravenção é abordada quando SE trata de um ato praticado por um aluno e o procedimento adotado quando o mesmo é praticado por um servidor.

Tomemos como exemplo a pessoa sob o efeito de drogas ou álcool no ambiente escolar. Quando SE trata do servidor, as orientações do Manual dizem que após as medidas imediatas do diretor na escola, garantir que o profissional deixe a escola e dirija-se a sua residência imediatamente, o texto ainda apresenta uma série de orientações que deverão ser

seguidas a fim de SE evitar maiores intervenientes futuros. Dentre as ações sugeridas ressaltam-se aquelas que dizem respeito aos esclarecimentos sobre os malefícios do uso de entorpecentes, a observação permanente do desempenho e comportamento do servidor e o encaminhamento aos equipamentos sociais que oferecem serviços de apoio e saúde.

Quando SE trata do aluno sob o efeito de álcool ou com posse de drogas a orientação do Manual, independentemente da idade do aluno, é a seguinte: “a Polícia Militar (190) deverá ser acionada para que sejam tomadas as providências cabíveis. SE o aluno for menor de 18 anos de idade, a direção da escola deverá encaminhar ofício ao Conselho Tutelar” (SÃO PAULO, 2009a, p. 33). Observe a diferença que há entre o tratamento que a escola deverá despender ao servidor e ao aluno, reiterando a tendência dos documentos apaziguadores do estado de São Paulo.

A sexta parte trata especificamente de questões relativas à violência sexual contra criança e adolescente, instruindo a escola como identificar e proceder ao tomar conhecimento da existência de casos desse gênero. Nota-se que o documento trata a questão referindo-se a vários tipos de abusos que podem vir a ser identificados pela escola. A sétima parte esclarece sobre os encaminhamentos de casos graves para outras instituições, especificando como os documentos devem ser redigidos e qual órgão deve ser acionado em cada caso, menciona também que em algumas situações faz-se necessário o registro de Boletim de Ocorrência Policial, as chamadas para intervenção na escola da Ronda Escolar.

A oitava e última parte apresenta algumas ações consideradas preventivas da violência e promotoras da cultura da paz, chamando a atenção para que SE invista numa proposta pedagógica que abranja a diversidade e tolerância e que possua um canal aberto para a comunicação. Nessa parte do texto usam-se relatórios produzidos em parceria com a UNESCO por Abramovay (2005) e Delors *et al.* (2001).

Ao analisar os dois manuais mencionados anteriormente, notamos que o caráter pedagógico aparece apenas como um elemento adicional, explorado superficialmente. Percebemos claramente o foco no controle e na punição dos alunos que não SE enquadram nos padrões e normas estabelecidas pela escola. seu objetivo, portanto, está em padronizar as melhores maneiras de SE punir, estando respaldado juridicamente. Ademais, detalha os procedimentos cabíveis em cada tipo de contravenção (infração) ocorrida na escola, configurando assim novas formas de controle mascarado de regras de convivência.

A violência institucional e a violência simbólica bem como qualquer forma de violência e ou infrações cometidas por professores, gestores e servidores contra alunos são totalmente desconsideradas. A causa da violência em espaço escolar é o aluno e é para ele

que as regras do aprendizado da convivência sadia e segura são dirigidas e, ao mesmo tempo, ele deverá ser o protagonista dessa convivência. Pode até parecer coerente, uma vez que o responsável pela violência é quem deve aprender a conviver civilizadamente, mas o que não é coerente é uma legislação orientadora da convivência sadia e segura no espaço escolar do estado de São Paulo optar por eleger um único agente escolar como sendo o único responsável por tudo que ocorre de bom e ruim no âmbito da convivência em espaço escolar. Essa é uma visão obtusa, preconceituosa, corporativista e precária em informações sistematizadas sobre as comunidades escolares paulistas do setor público, o que nos interessa aqui.

O Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania²², tem momentos elevados como, por exemplo, quando afirma: “Será mediando às relações conflitantes com intervenções pedagógicas que as estratégias saneadoras poderão ser legitimadas confirmando o verdadeiro contexto educativo que deve caracterizar a instituição escolar.” (SÃO PAULO, 2009, p. 7). Observe que o texto recomenda que sejam realizadas ações educativas e pedagógicas para a produção da convivência sadia e segura. No entanto, perde sua nobreza quando, como já foi mencionado, trata o aluno muito diferente de um servidor e para o aluno a medida de primeiro plano é a polícia. A ação indicada é policialesca e está longe de ser uma medida pedagógica. Paradoxalmente, logo no início deste manual encontra-se a explicação do que significa a Cultura da Paz. Definindo, simultaneamente, o conceito de cidadania, violência escolar, *bullying* e ressaltando que tais conceitos são imprescindíveis para as ações que levem à convivência sadia e segura no espaço escolar. Igualmente, desde seu índice, há muito investimento para mostrar os tipos de violência que podem ocorrer na escola. Mas, surpreendentemente as violências citadas são apenas físicas. Não há menção às violências institucionais e tampouco à simbólica. sendo que esta última é muito detectada em pesquisas sobre violência em espaço escolar como já referenciamos e como bem ordena Pierre Bourdieu (2010).

Nesse sentido, o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, bem como o Manual de Normas Gerais de Conduta Escolar, são exemplos de dispositivos dentro de uma proposta política e pedagógica criada no ano de 2009 e implantados oficialmente em 2010, como parte do Sistema de Proteção Escolar e Cidadania (SPEC). E isso foi feito por meio da Resolução SE nº 19, de 12/02/2010²³, que em seu artigo 1º, institui: “ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de

²² No quadro de fontes, esse documento é o número 08.

²³ No quadro de fontes esse documento é o número 09.

proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores; [...]” (SÃO PAULO, 2010, p. 01).

O mesmo documento (Resolução SE nº 19, de 12/02/2010) diz que o SPEC seria implantado de forma gradativa, estabelecendo que, para o atendimento das ações propostas, a Secretaria Estadual da Educação do estado de São Paulo (SESP) disponibilizaria, a partir de então, até dois docentes para desempenhar a função criada pelo programa de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), cuja contratação levaria em conta fatores de vulnerabilidade e de risco a que estão expostas as escolas da rede estadual de ensino. Essas informações seriam levantadas a partir de um sistema recém-criado pela Secretaria, o Registro de Ocorrência Escolar (ROE).

O artigo 9º, da mesma Resolução regulamenta o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares (ROE) e prevê que a utilização de todos os dados registrados no sistema seja exclusivamente da administração pública estadual, sendo confidenciais e protegidos nos termos da lei.

Os Diretores de Escola, Vice Diretores e Gerentes de Organização Escolar por meio de acesso on-line (inicialmente no Portal da Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) também conhecido como Gestão Dinâmica da Administração Escolar (GDAE) e hoje disponível na plataforma da Secretaria Digital), com senha pessoal, devem registrar as ocorrências escolares relativas a situações de conflitos e violência, apresentados no sistema exclusivamente nas seguintes especificidades: ação de grupos/gangues, agressão/lesão corporal, agressão sexual, ameaça, consumo/tráfico de drogas, dano/vandalismo, furto/roubo, injúria/ofensa, invasão, posse/porte de armas e outros. sendo os registros feitos nesses termos disponibilizados aos órgãos centrais para que esses tenham eletronicamente acesso imediato às situações registradas pelas unidades escolares diariamente em todo o estado.

A Resolução SE nº 19/2010, pode-se dizer, que foi a partir dessa publicação que SE efetiva o Programa de Proteção Escolar nas Escolas Públicas Paulistas. As normativas citadas na respectiva resolução tem como objetivo oferecer aos gestores uma gama de condutas, respaldadas juridicamente, que poderiam ser aplicadas nas escolas. Inclusive, os documentos que compõem essas normativas foram formulados e implantados em parceria com a Secretaria de segurança Pública do estado de São Paulo. seu espectro de orientação atinge os seguintes órgãos governamentais: a) Vara especial da infância e da juventude, b) Ministério público representado pela promotoria da infância e da juventude, c) Conselho estadual dos direitos da criança e do adolescente, d) Conselho tutelar, d) Programa de policiamento escolar – Ronda Escolar.

No texto em questão trata-se também da implantação do Professor Mediador Comunitário (PMEC) e apresenta a figura do professor auxiliar, indicando a abertura para políticas de mediação. Dentre as Políticas Públicas de prevenção e/ou minimização da violência escolar, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo criou em parceria com a Secretaria de segurança Pública e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), o Sistema de Proteção Escolar. Trata-se, portanto, de um conjunto de ações coordenadas que tem por objetivo promover um ambiente escolar saudável e seguro com foco na socialização dos alunos. E orienta gestores como proceder na prevenção de conflitos. Em seu regimento, o programa diz-se voltado à prevenção de conflitos, à integração entre a escola e outros equipamentos sociais de garantia de direitos da criança e do adolescente, bem como à proteção da comunidade escolar e da escola enquanto patrimônio público. A respectiva resolução institui oficialmente o Sistema de Proteção Escolar na Rede Estadual de Ensino Paulista, reitera-se:

Art. 1º - Fica instituído o Sistema de Proteção Escolar, que coordenará o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar. (Resolução SE 19/2010, art. 1º)²⁴.

O texto dessa Resolução utiliza-se de uma linguagem jurídica e evidencia as seguintes definições: o que é crime; contravenção e ato infracional; furto; roubo; calúnia; difamação e injúria – sugestionando quais são os crimes e contravenções mais comuns no ambiente escolar. Ainda, inclui o *bullying*, cujas especificidades são atreladas a atitudes de preconceito, discriminação e racismo. seguindo em suas definições, a resolução aborda também, de forma jurídica, a questão das drogas, do vício e do abuso de substâncias que afetariam, segundo o texto, o comportamento dentro das Unidades Escolares. Observe que o foco do texto SE volta para a orientação de gestores das escolas públicas com informações respaldadas no Sistema Jurídico e no campo do Direito, com vistas a prepará-los para tomada de decisões que envolvam um atravessamento judicial. A nosso juízo, já é possível levantar a hipótese de que essa Resolução indica que os encaminhamentos que as escolas deverão cumprir para solucionarem os problemas de convivência que por ventura ela venha a ter não guarda nenhuma diferença daqueles que são usados em delegacias de polícia, por exemplo. A

²⁴ Alterada pela Resolução SE nº 07 de 20 de janeiro de 2012.

despeito de que na escola também ocorrem crimes não parece ser muito virtuoso um documento para gestores escolares com esse teor.

Assim, o documento prossegue demarcando as responsabilidades e atribuições de cada órgão governamental (ainda dentro do aspecto da Justiça e dos Direitos), tais como a Vara Especial da Infância e da Juventude; o Ministério Público, representado, pela Promotoria da Infância e da Juventude; o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONDECA; o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA; o Conselho Tutelar e, finalmente, o Programa de Policiamento Escolar denominado Ronda Escolar.

A Res.19/2010 também afirma que em função das muitas situações de violência e de conflitos no espaço escolar, faz-se necessário a implementação de mecanismos a Serem adotadas pelas equipes gestoras como medidas iniciais para melhorar as relações interpessoais nas unidades da rede de ensino no que diz respeito ao aluno.,

A Instrução Conjunta do Conselho Executivo das Normas-Padrão juntamente com o Departamento de Recursos Humanos do Estado de São Paulo (CENP/DRHU), de 9 de abril de 2010 (SÃO PAULO, 2010)²⁵, estabelece procedimentos a Serem adotados pelas Diretorias de Ensino para a Seleção das unidades escolares que farão parte do Programa de Mediação Escolar e contarão com docentes para o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário – P MEC, e fixa o número de escolas que serão contempladas com esses profissionais. De acordo com a Instrução Conjunta, as escolas indicadas pela SE deveriam SE inscrever por meio de uma manifestação oficial de interesse.

Nesse primeiro momento as escolas Selecionadas pelas Diretorias de Ensino, além da manifestação de interesse, acompanhada de histórico das situações de violência vividas pela escola, deveriam apresentar um plano de trabalho a ser desenvolvido pelo docente que irá exercer as funções de Professor Mediador Escolar e Comunitário, elaborado em conformidade com a proposta pedagógica da escola.

De acordo com a SE os registros do ROE foram utilizados para a Seleção de escolas que poderiam contar com docentes para o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário – P MEC. Respalhada assim pela vulnerabilidade indicada pelo número de ocorrências registradas no Sistema, lembrando que os números tem certa dificuldade de ser expressão da realidade, a SE Selecionou as escolas, articulando esses dados com outros, tais como os questionários socioeconômicos do Sistema de Avaliação do

²⁵ No quadro de fontes esse documento é o número 10.

Rendimento Escolar do estado de São Paulo - SARESP e, ainda, levando em conta as regiões consideradas pelos municípios como de alta vulnerabilidade. Em princípio, o tamanho das escolas também foi considerado como critério para contratação do PMEC, sendo que as escolas onde há um número de 10 classes ou mais por período nos três turnos de funcionamento fariam jus a dois professores para exercer a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário.

Podemos dizer que através do projeto de Mediação lançado em 2010 passamos a enxergar de maneira mais efetiva a educação formal como ambiente de convívio e formação cidadã para além da escola enquanto fomentadora de conteúdos acadêmicos. O PMEC abre então a possibilidade da SEE olhar os conflitos e as situações de violência dentro da escola com outras perspectivas.

Após sete anos da implementação do projeto PMEC, houve inúmeras alterações e resoluções modificando a estrutura e implementação desse profissional. No final de 2017 a Secretaria lança mão da Resolução SE 41, de 22-9-2017²⁶, que institui o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, com novos parâmetros, na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências. O novo projeto tem como premissa a necessidade e a possibilidade de desenvolver a aprendizagem emocional no ambiente escolar e fundamenta que todos os servidores envolvidos no processo de escolarização são responsáveis pelo desenvolvimento da Cultura da Paz nas escolas. A resolução considera que mesmo após os anos de PMEC ainda são significativos os índices de desequilíbrio no ambiente escolar, apontando ocorrências e reincidências que agredem a **cultura de uma harmônica e humanista convivência escolar**, dessa maneira, geram situações que comprometem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. (SÃO PAULO, 2017, grifo nosso).

O Professor Mediador Escolar e Comunitário é considerado pelo Programa de Sistema de Proteção Escolar, nesse momento, um educador - não necessariamente um professor como estava posto anteriormente - que deve acompanhar o cotidiano dos alunos, das famílias e do bairro, e responde pela mediação e articulação da boa convivência e do desenvolvimento das relações interpessoais de toda comunidade escolar. Pretende-se, com o programa, que esse educador/professor cumpra a função pedagógica de educar para a cidadania, para a ética e para valores dignificantes. Espera-se dele que some aos esforços da equipe gestora para lidar com as questões relativas aos conflitos que se manifestam na escola e produzem reflexos na convivência. O PMEC é um professor essencial e tem função

²⁶ No quadro de fontes esse documento é o número 11.

respaldada por um projeto pedagógico e disciplinar e, portanto, não deve ser confundido com outros atores escolares como agentes de organização escolar (inspetores de alunos), coordenador pedagógico etc.

No artigo 5º da mesma Resolução indica-se agora o vice-diretor de escola para a competência de gerir e dar prosseguimento ao projeto e atuar como mediador, sendo esse servidor o responsável por (além das atribuições de sua função) desempenhar o papel de multiplicador para que todos os servidores possam receber as orientações necessárias para a execução do projeto. Sendo assim, o Projeto Mediação Escolar e Comunitária tira das mãos do PMEC (este por sua vez quase extinto na rede atualmente) a função de identificar e mediar os conflitos gerados na convivência escolar, cabendo a todos os servidores das unidades, sob a responsabilidade da supervisão do Vice-Diretor gerir os conflitos e promover a cultura da paz. O artigo 5º ainda especifica quais as ações e normas a serem adotadas pelo Vice-Diretor para a convivência pacífica dentro de cada unidade escolar,

- I - organizar o acolhimento de estudantes;
- II - propiciar, de forma sistemática, a efetiva participação dos gestores, professores, funcionários, estudantes e seus pais ou responsáveis, nas tomadas de decisão;
- III - promover e estimular as relações entre os membros da comunidade escolar, empregando práticas colaborativas e restaurativas diante de conflitos no cotidiano;
- IV - mapear e estabelecer contato e parceria, em articulação com a equipe escolar e os gestores regionais, com os órgãos integrantes da Rede de Proteção Social e de Direitos, bem como com instituições culturais, sociais, de saúde, educativas e religiosas, cuja atuação abranja a área territorial da unidade escolar;
- V - manter contato com os pais ou responsáveis pelos estudantes, orientando-os quanto ao papel da família no processo educativo, encaminhando para atendimento especializado nos órgãos a que se refere o inciso anterior competentes. (Artigo 5º da Res. SE 41/17).

O Vice Diretor tem por princípio de sua função ser o que chamamos de braço direito do Diretor, tendo as mesmas funções administrativas, pedagógicas e de gestão de pessoal, inclusive respondendo pela Unidade Escolar na ausência do Diretor e em turnos contrapostos no caso de escolas com três períodos ou mais. Quando a Resolução coloca para o Vice - diretor a função também de mediador e todas as atribuições que mostramos anteriormente, temos um único funcionário da Rede com tantas atribuições que seria sobre-humano esperar dele um desempenho de qualidade de tantas atribuições em um turno de 8 horas de trabalho. A proposta virtuosa da legislação de enxergar o ambiente escolar como complexo onde há educadores responsáveis pela convivência e mediação e não só um professor morre quando

se depende exclusivamente de um único gestor (que já ocupa uma função complexa do dia a dia) para vigorar.

Em 2018 promulga-se uma alteração no artigo 12 da LDB (Lei nº 9.394/96)²⁷ para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, e a promoção da cultura da paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. E isso se inscreve em apenas 2 novos incisos, que determinam prover medidas de conscientização e de combate a todo o tipo de violência, em especial o bullying, nas escolas e estabelecer ações destinadas a cultura da paz. A promulgação desta Lei Federal é de extrema importância, pois garante que para além de identificar os fenômenos violentos nos estabelecimentos de ensino faz-se necessário agir sobre os mesmos e instaurar programação de promoção a uma convivência sadia e segura. Essa alteração faz com que um programa específico sobre convivência seja criado para as escolas paulistas.

O Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – CONVIVA SP, foi criado pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo com a proposta de que toda escola seja um ambiente de aprendizagem solidário, colaborativo, acolhedor e seguro, com vistas à melhoria da aprendizagem, desenvolvido com apoio técnico do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) que integra pesquisadores de diferentes instituições (UNESP, UNICAMP, UNIFESP e Fundação Carlos Chagas).

A Resolução SE nº48, de 1-10-2019²⁸ institui o “CONVIVA SP” – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação com seis objetivos definidos, sendo eles:

- I - Oferecer política estruturada de atendimento multiprofissional aos estudantes da rede de ensino estadual, com vistas à melhoria da aprendizagem;
- II - Estabelecer estratégias de apoio e acompanhamento às equipes docentes e dirigentes no processo ensino-aprendizagem, priorizando os educandos que apresentem dificuldades no processo de escolarização;
- III - Contribuir para um clima escolar positivo por meio de ambiente de aprendizagem colaborativo, solidário e acolhedor;
- IV - Contribuir para a melhoria de indicadores de permanência de aproveitamento escolar;
- V - Promover e articular a participação ativa da família na vida escolar dos estudantes da rede de ensino estadual;
- VI - Articular e fortalecer a rede de proteção social no entorno da comunidade escolar, com aproximação entre os serviços de assistência e saúde mental. (Artigo 1º da Res. SE 48/19).

²⁷ No quadro de fontes esse documento é o número 06.

²⁸ No quadro de fontes esse documento é o número 12.

Para que seja cumprido cada objetivo proposto, a mesma resolução lança em seu artigo 2º projetos e ações interdependentes para que possam ser estabelecidas práticas que promovam seus objetivos dentro das unidades. As ações foram especificadas através de 4 dimensões, sendo essas:

- I - Convivência e Colaboração: projetos e ações que promovam um ambiente escolar positivo, solidário, integrador e acolhedor por meio do desenvolvimento de habilidades relacionais que prezem pela resolução consensual de conflitos e pelo respeito às diferenças e à diversidade;
- II - Articulação Pedagógica e Psicossocial: projetos e ações que possibilitem o mapeamento e mitigação de fatores que prejudiquem o processo educacional fazendo uso das ciências e saberes aderentes, considerando o contexto social, as condições de vida dos educandos, indicadores de risco social e vulnerabilidade;
- III - Proteção e Saúde: projetos e ações que possibilitem e promovam fomento, mobilização e articulação com rede referenciada de saúde, de proteção social e de apoio psicossocial, conselhos tutelares e demais equipamentos locais de atendimento;
- IV - Segurança Escolar: projetos e ações que prioritariamente zelem pela integridade física dos alunos, servidores da rede estadual de ensino e da comunidade escolar, bem como pela conservação e proteção do patrimônio escolar. (Artigo 2º da Res. SE 48/19).

O Programa visa identificar vulnerabilidades de cada unidade escolar para a implementação do Método de Melhoria de Convivência (MMC), além de atrelar ações proativas de segurança. Observamos que a Resolução propõe projetos e ações articuladas entre Convivência e Colaboração; Articulação Pedagógica e Psicossocial; Proteção e Saúde; Segurança Escolar. Uma mudança significativa do olhar da SEESP para as relações interpessoais na escola, o que constitui uma enorme virtude nesse e desse documento, sobretudo, quando consideramos os já expostos até então.

Todavia, ao analisarmos os objetivos e suas dimensões práticas nos deparamos com alguns entraves. Como a escola seria capaz de oferecer apoio psicossocial e multiprofissional se os únicos profissionais disponíveis nas unidades são professores? Não há psicólogos e assistentes Sociais na rede Estadual. Ou seja: um professor ou gestor, sem formação específica, precisará oferecer aos alunos e comunidades toda a sorte de intervenção como assinaladas no parágrafo anterior.

O CONVIVA SP também prevê a criação de uma plataforma para integrar o histórico de ocorrências de cada estudante da rede estadual. As escolas devem registrar todas as ocorrências via sistema. Com isso, a SE espera que os registros dos casos que ocorrem nas

escolas sejam adequadamente feitos. Assim os Registros de Ocorrências Eletrônicas (ROE) foram substituídos pela Plataforma PLACON (Plataforma CONVIVA).

O objetivo principal das adequações do sistema PLACON diz sobre a mesma ser usada como ferramenta para controle das ocorrências com vistas a planos de melhoria e ações integradas. Trata-se de uma ferramenta utilizada para a melhoria do clima e convivência escolar, bem como proteção de alunos, funcionários, professores, gestores e comunidade escolar como um todo. A partir da análise dos dados e controle, o que deverá ser feito mensalmente, os gestores devem encaminhar às Diretorias de Ensino um controle dos registros realizados pelas Unidades Escolares para que possam acompanhar as ações de forma a garantir que os registros estejam em dia, isto é, que de fato sejam feitos diariamente. Esses registros também ficam disponíveis para os alunos, pais/responsáveis ou professores envolvidos na ocorrência através de senha pessoal de cada um.

Percebe-se que ao se tratar de Registros de Ocorrências desde o ROE e agora ainda mais com o PLACON, a palavra em voga é controle. Deixando entrever que mais importante que resolver os conflitos e os problemas de convivência/violência estamos falando sobre controlar os intervenientes e os envolvidos em tais situações.

A propósito, o PLACON prevê 08 (oito) tipos de ocorrências e cada tipo desdobra em um número variável de naturezas, sendo eles: danos e outros crimes contra o patrimônio; agressões, ameaças e outros problemas de convivência (violência interpessoal); consumo / venda de álcool e outras drogas; posse ou encontro de armas e/ou outros objetos perigosos; assédio e/ou abuso sexual; questões disciplinares; outros problemas de vulnerabilidade; outras ocorrências que atentam contra a vida. Com um leque maior de possibilidades, percebemos que nesse novo projeto a SEE está mais disposta a pensar as complexidades dos fenômenos de violência no ambiente escolar, entendendo a gama de possibilidades que reponde por ela. Outro ponto que vale salientar das mudanças promovidas pelo CONVIVA é que nessa nova plataforma fica claro a possibilidade de apontar servidores da rede (professores e funcionários) como responsáveis pelas ocorrências, situação essa que como vimos anteriormente aparecia de forma bastante nebulosa nas normativas. Nesse sentido, pode-se dizer que está havendo reconhecimento de que a violência em espaço escolar não é produzida somente por um agente, o aluno. Esse é um passo significativo no entendimento da constituição de tal fenômeno.

O inciso IV do artigo 2º da Res. 48/19 prevê ações voltadas para a segurança Escolar, derivado disso cria-se, ainda em 2019, o Programa Escola Mais Segura, com ações integradas com todo o sistema de registro e monitoramento do CONVIVA. Uma dessas ações é o

Gabinete Integrado do Sistema de Proteção Escolar (GISPEC), que mantém dois policiais militares alocados na sede da Secretaria da Educação, na Praça da República, em São Paulo, que contribuem para o planejamento das estratégias de segurança em toda a rede a partir dos relatórios de clima e ocorrências derivados das escolas e diretorias. As diretrizes do programa estão pontuadas em 4 pilares: a) Medidas de segurança que propõe parceria com forças policiais e integração de informações e dados; b) Organização escolar com a instituição de normas voltadas à proteção da comunidade e revisão de protocolos; c) Convivência voltada para melhoria do clima escolar e da relação entre funcionários, alunos e pais; d) Responsabilização e corresponsabilização das famílias pelas ações dos estudantes e pacto com instituições do sistema protetivo.²⁹

No entanto, na apresentação e proposta do Programa no que diz respeito ao último pilar, intitulado Responsabilização, podemos observar que novamente quando a SE vai enfatizar infrações o agente contraventor que deve ser penalizado é o aluno, em nenhum momento no documento de apresentação do Programa Escola Mais Segura menciona-se a possibilidade de infrações serem cometidas por outros agentes institucionais como os professores e funcionários. Muito pelo contrário o subtítulo da apresentação faz questão de esclarecer que essas medidas legais servem para proteger os servidores, anunciando assim que uma “Legislação de proteção aos profissionais da educação e prevenção da violência nas escolas” (p. 15) deve ser publicada o mais rápido possível, esclarecendo a necessidade de medidas para que os agressores (alunos) sejam punidos, sendo responsabilidade do Programa a “Prevenção à violência contra profissionais da educação, e maior rigidez contra agressões e vandalismo” (p.15).

Vemos aqui, que o programa CONVIVA possui discurso inovador, em relação às legislações promulgadas anteriormente, e se refere ao todo da escola como instituição social, valorizando equipe multidisciplinar e considerando a complexidade dos fenômenos que envolvem o debate sobre convivência/violência. Porém, não podemos deixar de notar que suas bases ainda se fundamentam dentro dos limites e amarras do controle e da punição destinadas ao aluno.

O artigo 10 da Res. SE 48/19³⁰ elucida que o CONVIVA absorve Sistema de Proteção Escolar (SPEC) e garante sua execução até o final do ano letivo em curso (2019) e no artigo

²⁹ Informações do Programa Escola Mais segura disponíveis em domínio público através do *link*: <http://programas.educacao.sp.gov.br/documents/escola-mais-SEgura-aco-es-violencia-e-SEguran%C3%A7a.pdf>

³⁰ No quadro de fontes esse documento é o número 13.

11 revoga as Res. SE 19/10 e SE 08/2018, sendo estas respectivamente sobre o Sistema de proteção escolar e o Professor Mediador Comunitário. Alguns dias depois da publicação dessa resolução a SE publica uma nova resolução alterando o Artigo 10 com o intuito de evitar confusões de interpretação: “considerando a necessidade de se empregar maior clareza e evitar controvérsias na interpretação” (RES. SE 49/19 de 03-10-2019). Esse novo texto deixa claro a substituição das normativas do Sistema de Proteção Escolar (SPEC) em vigor desde 2009 e, ainda, a mudança da incorporação da função do Professor Mediador Escolar Comunitário, agora dentro do CONVIVA.

Artigo 1º - O artigo 10 da Resolução publicada em 01-10-2019 que instituiu o CONVIVA SP, passa a vigorar com a seguinte redação: "Artigo 10 - Ficam absorvidas pelo CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar os projetos e ações em andamento e a ele aderentes, em especial a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário, do Sistema de Proteção Escolar - SPEC. (RES. SE 49/19 de 03-10-2019).

Não se pode deixar de evidenciar que a função de professor Mediador sofreu várias mudanças e alterações desde sua implantação, mesmo sendo considerado como de extrema importância para a melhoria da convivência escolar. Essa função, de mediador, vem sendo defendida em todos os documentos da SEESP. Contraditoriamente, há PMECs em poucas escolas. Após a incorporação da função ao CONVIVA, no começo de 2020, temos uma nova publicação a esse respeito. Trata-se da Resolução SE nº 77/20 de 03-01-2020³¹ que dispõe sobre a recondução dos docentes que atuam em 2019 na função de Professor Mediador Escolar e Comunitário – PMEC, do CONVIVA SP – poderiam em 2020, mediante a avaliação positiva de seu desempenho pela gestão escolar, continuarem a exercer essa função. Já a seleção de novos docentes para o exercício da função de PMEC em 2020, dependeria de autorização prévia do Gestor do CONVIVA SP, conforme disposto no inciso I do artigo 3º da Resolução SE 48, de 01-10-2019.

A medida de incorporação do PMEC ao CONVIVA nem tinha sido estabelecida no cotidiano das escolas quando, ainda em 2020, através da Resolução SEDUC 92, de 1º de dezembro de 2020³², o programa CONVIVA institui como parte integrante da equipe executora local a função do Professor Orientador de Convivência (POC). No documento é estabelecido que o: “[...] Professor Orientador de Convivência é o docente apto a reconhecer-

³¹ No quadro de fontes esse documento é o número 14.

³² No quadro de fontes esse documento é o número 15.

se, em sua atuação profissional, como protagonista e agente transformador, que compreende e identifica as características de uma sociedade plural”. A nosso ver, a definição do perfil desse profissional não difere em nada do que deveria ser o perfil para qualquer atuação em docência. E mais: qual a diferença que há no perfil profissional do PMEC, extinto, e do POC, proposto? Ressalta-se que ambos são professores de nível de formação correspondente. A propósito a respectiva função deverá ser ocupada por um professor com Licenciatura Plena sem especificação de área de conhecimento. Então, qual o novo dessa proposta? Parece-nos que houve apenas a troca de nome da função, mas a SE no respectivo texto menciona várias qualificações do perfil do profissional como se fossem outras e não as que tem os professores que podem e irão exercer a função em questão.

Observamos, assim, que ao promulgar novas Resoluções e incorporar ao quadro de funcionários da escola novas funções a SEESP cria ainda mais lacunas nas rotinas das escolas sob sua jurisdição e o âmbito prático de suas propostas ficam sempre a desejar, isto é, sem soluções objetivamente formuladas. Esse expediente nós vimos nos documentos anteriores: além de inúmeras idas e vindas, no âmbito das proposições feitas no texto da lei, ainda assim, sem considerar as reais necessidades da escola. E quando elas foram consideradas não consegue apresentar soluções exequíveis e diretamente relacionadas à escola real.

A esse respeito, a Resolução descreve o rol de atribuições do POC em uma longa lista de 19 itens que fazem parte de todos os seguimentos de trabalho dentro das Unidades Escolares. Na esfera de gestão escolar, cabe a esse profissional participar da elaboração, execução e avaliação do Plano de Gestão; participar da Autoavaliação Institucional e coordenar o Plano de Melhoria da Convivência Escolar. Orientar, em conjunto com o professor coordenador, o trabalho dos demais docentes na Aula de Trabalho Pedagógico (ATPC); implementar e acompanhar, nas escolas, ações referentes ao Plano de Melhoria da Convivência Escolar. Na esfera da mediação sua função diz sobre orientar responsáveis e alunos, participando de reuniões com a Rede Protetiva, mapeando e estabelecendo contato e parceria com instituições culturais para ações de prevenção, intervenção e pós-venção, com membros de instituições da Rede de Proteção Social e de Direitos, fazendo a ponte entre a comunidade escolar e os equipamentos de Assistência Social e Saúde Mental, intervindo em situações de bullying e atuando na resolução de conflitos. Na esfera administrativa deverá ser o principal responsável por alimentar o sistema Placon com as ocorrências diárias da escola e elaborar relatórios quando solicitado.

Com tantas atribuições delegadas ao Professor Orientador de Convivência a figura do PMEC é oficialmente extinta pela SE, no artigo 8º desta mesma Resolução, reitera-se,

deixando em aberto a possibilidade daqueles professores que ocuparam a função de PMEC no ano de 2020 pudessem ser realocados para a nova função desde que atendessem os requisitos necessários para isso e sejam avaliados positivamente pela gestão da escola, compondo assim diferentes mudanças para a mediação escolar.

Nesse documento em questão não há menções a módulos, ou seja, não trata de quais escolas comportarão o POC e nem quais os critérios para isso. Em seu artigo 9º lê-se:

Nas unidades escolares em que não haja o Professor Orientador de Convivência, as atribuições relativas à Orientação de Convivência ficam sob a responsabilidade do Vice-Diretor e, em sua ausência, do Diretor de Escola. (Res. SE 92/20 de 01/12/2020).

Podemos observar que o texto nos orienta sobre o fato de que nem todas as escolas possuem o profissional e que, em casos assim, o Vice-Diretor responderá pela função. Lembrando que essa mesma situação já havia ocorrido antes, em 2017, quando o Vice Diretor teve somado às atribuições de sua função a de mediação, pela ordenação da Res. SE 41/17 que apresentamos anteriormente. Mais uma vez, a nosso juízo, a SEESP recorre aos mesmos erros passados, levando-nos a crer que não conhece de fato o cotidiano escolar das escolas pelas quais responde. É a reprodução de práticas, mesmo quando os argumentos são inovadores. Ou seja: as concepções se atualizam, mas as práticas para efetivá-las continuam na forma de concepções superadas.

Levando-se em conta que na introdução da Resolução 92/20 a SE na figura do Secretário de Educação homologa a função do Professor Orientador de Convivência a partir da concepção:

– a escola é uma das principais instituições sociais e tem o desafio de conciliar aprendizagem intelectual e emocional inserida no contexto social dos estudantes e da comunidade local;
– o cotidiano escolar é permeado por desafios que envolvem as questões de convivência para as quais é preciso intervenções eficazes e assertivas aos conflitos presentes nas relações interpessoais;
– a necessidade de assegurar princípios de equidade, respeito, justiça, solidariedade que devem estar presentes no processo de aprendizagem; – a necessidade de expansão da ação educacional por meio de articulação com as redes de proteção social aos estudantes. (Res. SE 92/20 de 01/12/2020).

A pergunta que se repete é a seguinte: se **todas** as escolas estão dentro da concepção de escola da SEESP, registrada na respectiva Resolução em questão, em sua introdução, por que nem **todas** as escolas receberão a figura do POC? Essa é uma lacuna estrutural do texto

da lei quando se pensa na efetivação da nova proposta. Nota-se que a Secretaria em teoria propõe mudanças e novos olhares para a convivência escolar, mas na legislação que promulga a prática da proposta não pode atender a respectiva proposição. A SEESP, como vemos, anda em círculos em relação a seus esforços para promover políticas voltadas para solucionar os problemas do cotidiano das escolas paulistas. Os documentos analisados mostram que a SEESP avança e ao mesmo tempo patina nas tentativas de mudanças que propõe. As virtudes ficam na letra fria porque não alcança, até na própria letra fria, a prática que faria mudanças na realidade tão carente de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, reiteramos que não produzimos Análise de Discurso, como já foi explicitado na devida etapa do desenvolvimento desta pesquisa. Operamos com as possibilidades da Análise de Conteúdo cujo núcleo duro foi composto pelas controvérsias encontradas nos documentos/fontes acerca da convivência sadia e segura na escola.

Levando em conta que esta pesquisa busca esclarecimentos em documentos legais promulgados pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo de 2010 a 2017 sobre a orientação que dão para promover nas escolas paulistas a convivência sadia e segura, de partida, vale ressaltar que em nossa carta magna a palavra convivência aparece pouquíssimas vezes e quando aparece diz sobre conviver com a diferença. Isso pode ser que esteja diretamente relacionado aos costumes da época em que foi redigida. E, neste caso, pode-se dizer sim que o processo civilizador já mostrou avanços nas relações sociais/pessoais que ocorrem nas instituições de forma geral.

No ECA a convivência está associada a família e comunidade e não há menção sobre convivência escolar. Embora, exaustivamente, defenda os direitos da criança e do adolescente também no âmbito da escola, apresentando, inclusive, as sanções específicas para cada tipo de infração que por ventura ocorra em tal instituição.

O PNE de 2014 é composto por 20 metas, dentro dessas metas não encontramos a palavra convivência. Em alguns momentos há menções a violência escolar, porém nem quando o documento trata a esse respeito o ato de viver compartilhadamente no ambiente escolar é lembrado. Sendo assim, a convivência não é considerada no documento que possui a finalidade de traçar o plano estratégico de melhorias da Educação.

A lei Anti *bullying* de 2015 é o primeiro documento federal, dentre os analisados nesta pesquisa, que trata da convivência em ambiente escolar considerando suas complexidades. Porém, entendemos que o documento possui grandes questões de cunho interpretativo que leva à ambiguidade em relação ao que viria ser a constituição da convivência. Sobretudo, quando ele trata da produção da violência a partir da categoria violência intencional, como detalhamos na devida seção. Essa categoria diz respeito apenas às violências duras.

Assim, podemos dizer que ao analisarmos os documentos federais que em certa medida serviram de base para a construção da legislação paulista sobre convivência escolar, esbarramos em lacunas interpretativas e limites de instrumentalização que desembocam na ineficácia da realização de práticas na escola real a tal respeito.

O estado de São Paulo tem se esforçado para criar seu próprio sistema para lidar com o fenômeno violências em espaço escolar, mas como mostramos, não está sendo muito vitorioso. Aja vista o número de legislações promulgadas em dez anos, o que pode significar que as medidas sugeridas não condizem com a realidade das escolas estaduais paulistas não surtindo o efeito desejado pelas próprias legislações. Claro que o fenômeno é complexo, mas o Estado, infelizmente, não está acertando como deveria.

O Programa de Proteção Escolar foi uma iniciativa criada pela SE com a promessa de melhorar os índices de violência escolar. Podemos avaliar o Programa positiva e negativamente. Positivamente, quando reconhece que a situação de violência no ambiente escolar acontece em vários níveis de complexidade e por isso propõe medidas para que a escola tenha ferramentas de apoio para a criação do regimento escolar, como: informar sobre a rede de equipamentos disponíveis para trabalhar em conjunto com a escola como a Assistência Social e a Saúde Mental, prever um profissional específico para trabalhar o diálogo e a mediação. No entanto, e negativamente, a que mais trava a efetivação do programa é a visão de uma estrutura de poder verticalizada cuja culpabilização do aluno é o centro da violência nas escolas e ele, o aluno, é também o centro, para o bem e para o mal, da e na produção da convivência sadia e segura, o que cria dificuldades invencíveis na efetivação das práticas correlatas.

Nos Manuais propostos em 2009, acreditamos, que sua grande virtude está no fato de pensar a convivência na escola, tendo em vista o pacto social, encorajando o respeito às diferenças, cujo objetivo é promover o que denomina de convivência sadia e segura. Outro procedimento que é viável e pode ser eficaz diz respeito às parcerias e equipamentos necessários para auxiliar a gestão escolar quando serviços especializados são necessários. Já seu limite se evidencia, sempre a nosso juízo, quando as regras e os equipamentos são acionados, sobretudo, no que se refere ao “porquê” e ao “para quem”. A visão da comunidade escolar está voltada para relações verticalizadas na qual o aluno é o foco de toda a incivilidade e por consequência de toda a violência.

Em tais Manuais encontramos orientações claras sobre a entrada da Polícia na escola e reafirmação da necessidade do registro em Boletins de Ocorrência, dos casos mais graves. Nos momentos da menção a casos graves encontramos nos documentos ações punitivas para os alunos que desrespeitem as regras do ambiente escolar. O que mais nos chama atenção é a maneira como os encaminhamentos pedagógicos são tratados, como mero elemento adicional, ignorando completamente que se trata de um ambiente de educação escolarizada e o compromisso pedagógico não é um adereço.

Ainda, pudemos verificar nas fontes documentais que as ações consideradas como violência no ambiente escolar, muitas vezes, tratam-se de atos de incivilidades ou quebra de protocolos disciplinares. Em sendo assim o tratamento esperado para tais atos seria, acreditamos, pedagógico, mas não é o que recorrentemente orienta os Manuais. Esses casos são tratados na legislação paulista como “casos de polícia”, nos quais os agentes contraventores precisam de um escalonamento de punições cada vez mais severas a depender de sua reincidência, mostrando uma abordagem policialesca inspirada no sistema penal.

No manual das Normas gerais de conduta escolar, encontramos virtuosamente o reconhecimento dos conflitos como consequência muitas vezes da falta de habilidade social dos alunos, principalmente em situações nas quais é necessário lidar com equilíbrio entre desejos, direitos e deveres individuais e coletivos. Ao mesmo tempo o documento parece esquecer que é também no ambiente escolar que os alunos são formados para desenvolverem essas habilidades de convivência e que para tanto, toda a equipe escolar – adultos responsáveis – precisam ter passado por esse processo e adquirido a mesma habilidade.

Ao falar sobre construção das regras e do pacto civilizador temos o exemplo do sistema ROE, que posteriormente se torna PLACON. Infelizmente o modelo de registro no sistema (ROE) é um modelo usado para ser punitivo e não educativo, pois produz estigmas para os alunos considerados pela escola bons e os considerados por ela ruins, procedimento que não contribui para a produção da convivência sadia e segura.

Já a proposição do PMEC, como já relatamos, é cheia de mudanças, da criação até a sua extinção. O que aponta limites por si só. Infelizmente, uma iniciativa governamental que na proposta vislumbrava a promessa e servia de base para o Programa de Proteção Escolar, por problemas na forma da definição de quem ia exercer a função e na forma propriamente dita de cumprir a respectiva função, não deu em nada.

No que se refere ao Programa CONVIVA, ele foi criado após muitas tentativas de erros e acertos de seus antecessores. Ele propõe novas formas de olhar o cotidiano social das escolas e aponta para a valorização de equipe multidisciplinar, estendendo, assim, as perspectivas de reflexão sobre a convivência na escola à luz da produção de violências nesse espaço. O CONVIVA estabelece tentativas de avanço sobre os discursos cristalizados e parece entender que a chave para uma real mudança é o diálogo aberto. No entanto, quando se trata do âmbito prático desse projeto seus limites dão a verem-se. Nesse sentido, há problemas no montante de atividade que um profissional deverá desempenhar apesar de responder por inúmeras outras atividades, quando no caso de ser o vice-diretor a exercer a função precípua, e no fato de que nem todas as escolas serão beneficiadas. Boas práticas,

mais uma vez, não poderão ser viabilizadas, pois os limites de efetivação das boas ideias, na letra fria, são enormes para o cotidiano real das escolas estaduais paulistas.

Pelo exposto, observa-se que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de maneira geral optou, e deixou entrever na respectiva legislação que promulgou, por uma visão criminal dos conflitos que ocorrem na escola, colocando crianças e jovens estudantes como agentes contraventores como se a escola não fosse uma instituição específica de Educação. O aluno, por sua vez, é o maior responsável pela produção da convivência sadia e segura e pelo fracasso da mesma. Embora nos documentos haja menções sobre pluralidade, cidadania, direitos, as controvérsias que neles se encontram a respeito de tais temas nos levam a crer que eles não contribuem objetivamente para a estabilidade dos Direitos Humanos nas escolas públicas paulistas. Transparece em todos os documentos analisados que esse conjunto de legislação é adultocêntrico, apesar de ter sido elaborado para a melhoria do ambiente social de uma instituição, a escola, cuja grande maioria dos agentes é crianças e adolescentes, reforça-se.

Do ponto de vista de nossa experiência pessoal, concluímos que esta pesquisa nos transformou enquanto sujeito e educadora, servindo de referência para entender os alicerces das relações que geram a convivência sadia e segura na escola. Como profissional da escola básica tivemos a possibilidade de repensar as práticas que realizamos à luz das estruturas políticas e legais que contribuíram para a cristalização das mesmas. Seria de suma importância para a melhoria da qualidade das relações entre educador e educando uma formação que proporcionasse reflexões tão profundas a ponto de acreditarmos que a mudança é possível.

Ao finalizarmos esta pesquisa, em meio a uma pandemia sem precedentes na história deste país e do mundo, acreditamos que as concepções de convivência na escola tomarão novas configurações e tomara que seja rumo à prática da convivência sadia e segura!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. 2009. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/docs/RevelandoTramas.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BATISTA, E. H. M. **Bullying e Diferenças: a busca por um olhar ampliado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 05 outubro 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 16 julho 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 23 dezembro 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.
- BRASIL. Planejando a próxima década: conhecendo as vinte metas do Plano Nacional de Educação. **Ministério da Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.
- CASTRO, M. de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, p. 9-22, 1998.
- CASTRO, C. S. de A. **Professor e Autonomia à Luz do Espelho: reflexos convergentes? O discurso de professores-tutores de Ensino Médio do Programa Ensino Integral da rede oficial do Estado de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

CHARLOT, B. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

CHARLOT, B. Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHAUÍ, M. Ética, Política e violência. In: CAMACHO, T. (org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003.

DELORS, J. *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2001.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução Vera Ribeiro; revisão técnica e notas Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio**: Dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

FREUD, S. Alguns Comentários sobre o Conceito de Inconsciente na Psicanálise. In: FREUD, S. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 2004. p. 79-93.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do eu e outros textos. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA JÚNIOR, E. J. de. **Percepção de agressão social entre estudantes do Ensino Médio e sua relação com o desengajamento moral**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

LUZ, A. F. S. **Convivência na Escola**: uma análise das interações nos terceiros anos do Ensino Fundamental. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

MEAD, G. H. **Mente, Self e sociedade**. Tradução M. S. Mourão. Aparecida: Ideias & Letras, 2010 [1934].

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MONZÓN, M. A. **O estado da arte sobre resolução de conflitos interpessoais na Teoria Histórico-Cultural**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MORAIS, P. F.de. **Práticas Pedagógicas e a Educação Infantil**: desafios e possibilidades. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

NERY, M. A. **Jovens em tempos de direitos**: percepções e ambiguidades. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2012.

OMS, ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial da Saúde**: trabalhando juntos pela saúde. Genebra: OMS. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

RIBEIRO, M. C. **O desenvolvimento cognitivo dos autores de bullying**: implicações para aprendizagem escolar. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SANTOS, E. C. B. dos. **Os processos restaurativos em conflitos escolares**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

SÃO PAULO (ESTADO). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE 09/97**. Diretrizes para elaboração de Regimento das escolas no Estado de São Paulo 1997. Publicado no DOE em 01/08/97 seção I, p. 10. Disponível em: <https://www.sieeesp.org.br/uploads/sieeesp/arquivos/indicacao/Indica%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20N%C2%BA%2009-97%20%20Fixa%20normas%20para%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20do%20regimento%20dos%20estabelecimentos%20de%20EF%20e%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Decreto nº 48.781**. Institui o Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Casa Civil/Assessoria Técnica, 2004. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2004/decreto-48781-07.07.2004.html>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Manual de proteção escolar e promoção da cidadania**, 2009a. Disponível em: http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/protecao_escolar_web.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Normas Gerais de Conduta Escolar**. São Paulo: FDE, 2009b. Disponível em:

http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/normas_gerais_conduta_web.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 19**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: SE, 2010a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLiSE/arquivos/19_10.HTM?Time=14/08/2014%2002:05:11. Acesso em: 10 ago. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Instrução Conjunta CENP/DRHU**, de 9 de abril de 2010b. Publicado no DOE em 09/04/10 seção I, p. 105.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Instrução Conjunta CENP/DRHU** de 27/01/2011. Atribuições do Professor Mediador Comunitário e do Sistema de Proteção Escolar, 2011a. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/2011/Instru%C3%A7%C3%A3o%20Conjunta%20CENP-DRHU,%20de%2028-1-2011.html>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 07/12**. Mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual, 2012. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual/RES_SE_07-12_190112_ProfessorMediador.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 41/17**. Institui o Projeto Mediação Escolar e Comunitária e dá providências correlatas. São Paulo: SE, 2017a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLiSE/arquivos/41_17.HTM?Time=28/09/2017%2006:04:37. Acesso em: 12 dez. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 42/17**. Altera dispositivos da Resolução SE 19, de 12-2-2010, que institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo. São Paulo: SE, 2017b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLiSE/arquivos/42_12.HTM?Time. Acesso em: 12 dez. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Conselho Estadual de Educação. **Instrução CEE 155/2017**. Sistema de Avaliação dos Alunos e providências correlatas, 2017c. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLiSE/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE_11_7_2017.HTM?Time=01/03/2020%2017:23:14. Acesso em: 12 dez. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 02/18**. Dispõe sobre o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de ensino de São Paulo, e dá providências correlatas. São Paulo: SE, 2018a. Disponível em: <https://deosasco.educacao.sp.gov.br/resolucao-SE-8-de-31-1-2018-dispoe-sobre-o-projeto-mediacao-escolar-e-comunitaria-na-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Conselho Estadual de Educação. **Instrução CEE 161/2018**. Altera e acrescenta dispositivos à Deliberação CEE 155/2017, 2018b. Disponível em: https://sanfra.g12.br/wp-content/uploads/2020/01/Delibera%C3%A7%C3%A3o-161_2018.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Conselho Estadual de Educação. Resolução **SE nº 48/19**. Institui o CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação e dá outras providências.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Conselho Estadual de Educação. **Resolução SE nº 49/19**. Altera o artigo 10 da Resolução SE nº 48/19 publicada em 03-10-2019.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Conselho Estadual de Educação. **Resolução SE nº 77/20**. Dispõe sobre a recondução dos docentes que atuam na função de Professor Mediador Escolar e Comunitário – PMEC, do CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, para o ano letivo de 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Conselho Estadual de Educação. **Resolução SE nº 92/20**. Dispõe sobre a implantação da Orientação de Convivência, na composição da Equipe Executora Local, instituída pela resolução SE 48 de 01-10-2019, representada na figura do Professor Orientador de Convivência – POC.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, M. da; SILVA, A. G. **Sutilezas da naturalização / Reconhecimento da violência**: violências na família, violências em espaço escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018a.

SILVA, M. da; SILVA, A. G. Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola. **Educação e Realidade** Edição eletrônica, v. 43, p. 471-494, 2018b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362018000200471&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, M. da; SILVA, A. G. da; DINIZ, J. E. O ECA e a violência na sala de aula: vulnerabilidade da escola brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, p. 789-803, 2015.

SILVA, M. da. A Violência da Escola na Voz de Futuros Professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 339-353, jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n49/a19n49.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

SILVA, M. da.; CARLINDO, E. P. A história de escolarização como fonte de conteúdos para formação docente: a evidência de violência em meio escolar por professores brasileiros. In: 8º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA

UNIVERSIDAD POR EL DESAROLLO SOSTENIBLE, 8., 2012, Havana. *Anais...* **Anais...** Havana: Distribuidora Nacional Icaic, 2012. p. 2340-2348.

SILVA, M. da. Relatos de violência praticada por professores brasileiros contra seus alunos em sala de aula. *In: 9ª JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DA UFSCAR*, 9., 2011, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2011a.

SILVA, M. da. Violência cometida por professores brasileiros contra seus alunos em sala de aula. *In: 19º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA USP – SIICUSP*, 19., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2011b.

SILVA, M. da. Violência por professores e professoras na voz de suas vítimas: uma estrutura do *habitus* profissional em professores brasileiros. *In: XXIII CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNESP*, 23, 2011, Águas de São Pedro. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2011c.

SILVA, M. da.; CARLINDO, E. P.; SCARLATTO, E. C. Violências por professores/as contra seus/as alunos/as. **Revista LEVS**, Marília, v. 06, p. 90-101, 2010a.

SILVA, M. da.; CARLINDO, E. P.; SCARLATTO, E. C. Violências por professores/as contra seus/as alunos/as: primeiras reflexões. *In: VI SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS DO SÉCULO XXI & IV ENCONTRO DE DIREITOS HUMANOS DA UNESP*, 2010, Marília. **Anais...** Marília: Oficina Universitária, 2010b, p. 1-12.

SILVA, M. da; SCARLATTO, E. C. Violência em Meio Escolar no Brasil: uma alternativa formativa para professores e futuros professores. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 3, p. 1-17, jan. 2009a. Disponível em: <http://Ser.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2764>. Acesso em: 08 fev. 2019.

SILVA, M. da; SCARLATTO, E. C. Violência por professores em sala de aula: informações indispensáveis a processos formativos para a educação básica. *In: X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos*, 2009, Águas de Lindóia. X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos. São Paulo: Tec Art Editora Ltda, 2009b. v. 1. p. 9578-9591.

SOUZA, F. de. **O Percurso do outro**: um currículo para a outreidade como Educação Libertadora a partir de Lévinas, Dossel e Freire. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

UNESCO. **Plano de Ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos; terceira fase. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Originalmente publicado em 1931)

WREGGE, M. G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação:** contribuições da Psicologia Moral. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.